

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

# Promoção da Leitura na Trissomia 21 – Um estudo de Caso

Maria Paula da Silva Costa Rêgo

Coimbra  
2011

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

## **Promoção da Leitura na Trissomia 21 – Um Estudo de Caso**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, área de especialização em Motricidade e Cognição apresentada à Escola Superior de Educação de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria de Lourdes Mendes Rocha Cró Braz.

**Coimbra**

**2011**

*A memória de meus pais*

## **Agradecimentos**

Agradecemos...

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Maria de Lourdes Cró Braz que nos brindou com a sua já reconhecida competência profissional, na orientação científica desta dissertação e também pela amizade, disponibilidade e simpatia demonstrada.

Ao Jó, pelo apoio e colaboração prestado na concretização deste projecto.

À Ana e à Rita que com o seu amor activaram o meu desejo de aprender.

Aos meus amigos, colegas e familiares, deixo aqui um profundo obrigado.

Os meus mais sinceros e profundos agradecimentos a todas as pessoas que directa ou indirectamente me apoiaram neste árduo percurso, pelas palavras de apoio e de encorajamento, tantas vezes pronunciadas.

Por fim à Joana...

...o meu muito obrigado!

## **Resumo**

O presente estudo teve como finalidade determinar que uma criança com Trissomia 21, a frequentar o 1º ciclo do Ensino Básico, consegue aprender a ler. Para tal, incidimos numa abordagem metodológica de “estudo de caso” procurando numa primeira parte, efectuar o enquadramento a nível teórico, o qual nos permitiu compreender e justificar todas as premissas com as quais lidámos na parte empírica.

Não tendo qualquer pretensão de obter verdades absolutas, mas tendo a convicção de conseguir descobrir nesta situação específica algo de essencial e característico que irá contribuir para uma melhor compreensão e reflexão sobre o tema em estudo, elegemos como objectivos específicos ser capaz de ter conhecimento das competências da criança, procurar um método de estudo a ser utilizado com ela na aprendizagem da leitura e desenvolver alguns materiais para utilizar, que fossem promotores do seu sucesso educativo.

Dado que o presente estudo se enquadra numa investigação – acção, utilizando a metodologia de estudo de caso, estamos em condições de poder afirmar que obtivemos um conjunto de dados que nos permitem contribuir assim para a compreensão global da aprendizagem da leitura em crianças com Trissomia 21, a frequentar uma escola do Primeiro Ciclo.

Palavras-chave: Trissomia 21, aprendizagem da leitura em contexto escolar, desenvolvimento, educação.

## **Abstrat**

The current study was aimed at defining that a child with Trisomy 21, attending the first grade of primary education, is able to learn how to read. For such, we've focused on a methodological approach of a study case pursuing, initially in order to make the guidelines in a theoretical level that could allow us to understand and justify all the assumptions we have dealt with in the empirical part.

As we don't have any ambition on acquiring absolute truths, but the conviction of succeeding in experiencing, in this specific situation, something precise and characteristic that will contribute to a better comprehension and deliberation over the topic under study, we have selected as specific objectives: to be able to have knowledge of the child's skills, to find a study method to be used with her in the reading skills and to develop some materials to use as prosecutors of her educational success.

Since the current study is part of a research, by using the methodology of a study case, we can be certain that we had a data set that allowed us to therefore contribute to the global comprehension of the learning of the reading skills in children with Trisomy 21 who are attending a primary school.

Key words: Trisomy 21, reading skills in school context, development and education.

## Índice

Agradecimentos-----	i
Resumo-----	ii
Abstrat-----	iii
Índice geral -----	iv
Lista de Gráficos -----	vii
Lista de Figuras -----	vii
Lista de Tabelas-----	vii

<b>Introdução -----</b>	<b>1</b>
-------------------------	----------

## I PARTE – COMPONENTE TEÓRICA

<b>CAPÍTULO 1 - Conceptualização -----</b>	<b>4</b>
--	----------

1.1. - Breve historial da Trissomia 21 -----	4
1.2. - Definição da síndrome de <i>Down</i> ou Trissomia 21 -----	6

<b>CAPÍTULO 2 - Caracterização genética e social da criança com Trissomia 21 -----</b>	<b>7</b>
--	----------

2.1. - A criança com Trissomia 21 -----	7
2.1.1. - Características genéticas -----	8
2.1.2. - Estigmas Externos: morfologia -----	9
2.1.3. - Características psicossociais -----	11
2.1.4. - Características a nível cognitivo -----	12
2.1.4.1. - Características comunicativas: desenvolvimento da linguagem e fala -----	16
2.1.5. - Características a nível motor -----	18
2.2. - A entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico -----	20
2.2.1. - A inclusão em contexto educativo -----	20
2.2.2. - Construção do Programa Educativo Individual -----	23

<b>CAPÍTULO 3 - Métodos de iniciação à leitura-----</b>	<b>28</b>
---	-----------

3.1. - A aprendizagem da leitura -----	28
3.2. - Alguns métodos de iniciação à leitura-----	29

3.2.1. - Os métodos sintéticos-----	29
3.2.2. - Os métodos analíticos/ globais e os modelos descendentes-----	30
3.3. - A escolha do método de leitura para crianças com Trissomia 21 -----	32
3.4. - Elaborar um programa de leitura para crianças com Trissomia 21-----	33

## **II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO 4 - Enquadramento metodológico -----38**

4.1– Metodologia-----	38
4.2 – Procedimentos-----	40
4.3 – Justificação do estudo-----	40
4.4 – Definição do objecto de estudo -----	41
4.5 – Hipóteses de trabalho -----	41
4.6 – Instrumentos de recolha de dados -----	42
4.7 – Caracterização da aluna-----	43
4.8 – Caracterização do meio envolvente e a instituição escolar -----	46

### **CAPÍTULO 5 – Descrição da Intervenção e apresentação de resultados -----48**

5.1 – Utilização da <i>cheklist</i> “Perfil de Carolina” como pré-teste e pós-teste -----	48
5.2. – Programa de Intervenção: “Actividades de Intervenção na Leitura” -----	48
5.2.1. – Actividade um: Chegada à Escola-----	51
5.2.2. – Actividade dois: Ida ao Supermercado -----	52
5.2.3. – Actividade três: Ida ao Teatro de Fantoches-----	54
5.2.4. – Actividade quatro: Descobrir os sinais de trânsito-----	56
5.2.5. – Actividade transversal: Elaboração de “portfólio”-----	57
5.3. – Apresentação de resultados do programa de Intervenção -----	59
5.3.1. – Resultados obtidos no pré-teste e pós-teste -----	59
5.3.2. – Resultados obtidos no portfólio -----	61
5.3.3. – Dados obtidos nas observações directas-----	63
5.4. – Conclusões do Programa de Intervenção -----	64

### **Considerações finais e Recomendações -----66**

### **Bibliografia -----69**



**Anexos -----74**

Anexo 1 – Autorizações-----	i
Anexo 2 – Checklist “Perfil de Carolina”-----	iii
Anexo 3 – Grelhas de observação do desenvolvimento cognitivo-----	ix
Anexo 4 – Grelhas de observação do desenvolvimento da linguagem-----	x
Anexo 5 – Grelhas de observação do desenvolvimento psicomotor-----	xii
Anexo 6 – Grelhas de observação do desenvolvimento afectivo-relacional-----	xiv
Anexo 7 – Grelhas de observação e registo das sessões de intervenção na leitura---	xv
Anexo 8 – Fotografias das actividades-----	xix
Anexo 9 – Imagens de fichas de trabalho em suporte de papel-----	xxi

## Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Resultados obtidos e respectivos ganhos -----	61
Gráfico 2 – Palavras trabalhadas na intervenção-----	62

## Lista de Figuras

Figura 1 – Trissomia não disjuntiva -----	8
Figura 2 – Trissomia por translocação -----	9
Figura 3 – Trissomia por mosaicismo -----	9
Figura 4 – Imagens do portfólio -----	58
Figura 5 – Actividades de leitura -----	63
Figura 6 – Actividades de construção frásica -----	63
Figura 7 – Actividades de leitura -----	64

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Comparação entre os padrões de movimento das crianças com Trissomia 21 e as crianças ditas normais -----	19
Tabela 2 – Palavras que são do domínio da aluna para serem utilizadas na leitura-----	51
Tabela 3 – Palavras utilizadas na 1ª sessão e imagens correspondentes-----	52
Tabela 4 – Palavras utilizadas na 2ª sessão e imagens correspondentes-----	54
Tabela 5 – Palavras utilizadas na 3ª sessão e imagens correspondentes-----	55
Tabela 6 – Palavras utilizadas na 4ª sessão e imagens correspondentes-----	57
Tabela 7 – Dados obtidos no Pré-teste “Perfil de Carolina” -----	59
Tabela 8 – Dados obtidos no Pós-teste “Perfil de Carolina” -----	60
Tabela 9 – Palavras que constam do portfólio-----	62

*“É bem possível que um dia vamos à  
Lua, mas isso não é ir muito longe... A  
maior distância a percorrer está dentro de  
nós próprios.”*

*Charles de Gaulle*

## **Introdução**

Quando pensámos desenvolver esta dissertação de Mestrado tivemos como preocupação fundamental que ela tratasse um tema actual, quer do ponto de vista social, quer educacional e que se enquadrasse nos pressupostos teóricos e curriculares do Mestrado de Educação Especial - “Problemas Graves de Motricidade e Cognição”. Para além disso, e uma vez que sempre nos pautámos pelo princípio da coerência, o tema seleccionado deveria vir ao encontro dos nossos interesses pessoais e profissionais.

Para tal, escolhemos uma abordagem metodológica de “estudo de caso único” com uma estrutura formal dividida em duas partes. Poderemos afirmar que ela apresenta em si uma componente teórico-prática que se encontra intimamente relacionada, enquadrando, a nível teórico, todas as premissas com as quais lidámos na segunda parte do trabalho, que designámos de “análise empírica”.

Assim, na primeira parte, mais concretamente nos dois primeiros capítulos, faremos uma abordagem teórica da Trissomia 21 nos seus diferentes aspectos, nomeadamente, história, etiologia e tipos. Em seguida, descreveremos as suas características e as dificuldades que estas crianças apresentam ao nível cognitivo, motor e da linguagem, à luz de diferentes autores.

Em seguida, no terceiro capítulo, procuraremos abordar alguns métodos da aprendizagem da leitura, procurando sempre fundamentar as nossas reflexões na bibliografia consultada e nas obras dos autores mencionados.

Na segunda parte do trabalho, a investigação incidirá sobre uma criança com Trissomia 21, a frequentar o primeiro ciclo do ensino básico, que não demonstra interesse pela área da leitura. Começaremos por fazer a análise da criança em estudo, ao nível do seu desenvolvimento e percurso escolar e, em seguida, com vista à recolha de toda a informação necessária, que nos levasse a perspectivar uma adequada intervenção. Procuraremos que toda a análise dos dados recolhidos parta do cruzamento de informação proveniente de diferentes fontes, utilizando para tal diferentes instrumentos (pré-teste e pós-teste, observação participante, análise documental, trabalhos produzidos pela aluna e relatórios das actividades). Desenvolveremos uma pesquisa de carácter intensivo, motivo pelo qual será necessário, que à medida que formos procedendo à recolha de informação, realizemos, simultaneamente, a interpretação dos dados.

Nesta segunda parte do nosso estudo apresentaremos as actividades que fizeram parte da intervenção através do programa de acção e que serão seleccionadas tendo em conta a criança em estudo, os seus interesses e motivações, bem como a sua contextualização nas actividades e temas a serem desenvolvidos no seu grupo turma.

Na última parte da nossa dissertação, apresentaremos uma conclusão, baseada no trabalho efectuado e realizaremos também uma reflexão sobre os aspectos mais significativos do nosso estudo.

Para concluir a presente introdução não podemos deixar de referir que tivemos sempre presente as teorias sobre a Educação Inclusiva que foi recentemente reforçada pelos jovens com necessidades educativas Especiais, na Declaração de Lisboa (2007), principalmente a que defendia a frequência escolar em turmas do Ensino Regular; *...vivemos experiências mais alargadas; aprendemos como resolver problemas em contexto real; interagimos com os nossos pares com ou sem necessidades especiais.*

Uma vez que o nosso estudo aparece num momento em que todos os alunos com necessidades educativas especiais frequentam escolas do ensino regular, não poderíamos deixar de o enquadrar numa perspectiva de educação e escola inclusiva.

## **I PARTE – COMPONENTE TEÓRICA**

## **CAPÍTULO 1 – Conceptualização**

### **1.1. Breve historial da Trissomia 21**

Existem indícios que a Síndrome de Down remonta às origens do homem, na era pré-histórica. Poderemos observar pinturas rupestres que reproduzem pessoas que quer pela sua fisionomia, quer por gestos e atitudes, se destacam do resto do grupo, traduzindo um comportamento diferenciado. Na opinião de Pueschel (1993), surgem descrições de há três mil anos que relacionam as representações pictóricas e esculturais da cultura Olmeca, com os traços faciais típicos das pessoas que são portadoras deste Síndrome.

Até ao século XIX existe pouca documentação científica sobre esta problemática no entanto a partir deste século emerge o interesse do estudo das diferenças entre indivíduos.

A história oficial começou em 1866, quando um médico chamado John Langdon Down publicou um ensaio na Inglaterra, no qual ele descreve um conjunto de crianças com características comuns que são diferentes das outras crianças com atraso mental. Down was superintendent of an asylum for children with mental retardation in Surrey, England when he made the first distinction between children who were cretins (later to be found to have hypothyroidism) and what he referred to as "Mongoloids." Down era superintendente de um asilo para crianças com atraso mental em Surrey, Inglaterra. Segundo Morato (1995:29), “em 1866, John Langdon Down, não alheio à perspectiva de Chambers e com forte influência de Darwin e a sua Teoria de Evolução das Espécies, fez a primeira apresentação clínica rigorosa da Trissomia 21, ao descrever um grupo de crianças que apresentavam atrasos mentais e características físicas e intelectuais muito semelhantes. O seu aspecto físico era semelhante ao da raça Mongol (etnia considerada inferior na classificação da escala do desenvolvimento humano), razão pela qual Down lhes chamou Mongolóides.” Ainda segundo o mesmo autor, este termo viria a ser considerado ofensivo pelo que foi excluído das publicações.

O grande contributo de Down passou pelo alertar a comunidade científica para os diferentes tipos de atraso mental, considerando esta síndrome como uma entidade clínica independente.

Já no século XX houve grandes avanços na investigação genética que levaram à compreensão da causa desta síndrome.

“Pelos anos 30, alguns investigadores, nomeadamente Waardenburg e Turpin, suspeitaram que a Trissomia 21 dever-se-ia a uma anomalia cromossómica, mas não o puderam provar, porque as técnicas para o exame de cromossomas não estavam ainda disponíveis” (Idem, *ibidem*:26).

Mais tarde, só na segunda metade do século, mais propriamente em 1959, Turpin, L  jeune e Gautier conseguiram provar a hipótese da existência de um cromossoma suplementar no par 21, utilizando uma técnica de fotomontagem dos cromossomas. Demonstrava-se assim que a Trissomia 21 se tratava de uma anormalidade cromoss  mica. Um ano mais tarde, foram descritos os primeiros casos de Transloca  o e, em 1961, o primeiro caso de Mosaicismo.

Com a descoberta da altera  o cromoss  mica, verificada no par 21, passou a designar-se a Síndrome de Down ou Mongolismo por Trissomia 21, permitindo que se deixasse de susceptibilizar e estigmatizar os indivíduos.

   defendido por Morato (1995:32) “que a utiliza  o da designa  o de Trissomia 21    a mais correcta não são cientificamente, mas humanamente, mais isenta de conota  es m  ticas pr  -deterministas e especulativas”, apesar de os termos “Síndrome de Down” e “Mongolismo” se referirem    mesma anormalidade genética.    not  rio o aumento da consciência pública acerca desta doença problemática. A Trissomia 21 não tem cura e, por isso,    fundamental preveni-la. Muitos pais, especialmente os mais velhos, têm evidenciado uma cuidadosa vigilância nas diversas etapas da gravidez e, em casos suspeitos ou se a mulher tiver mais de 35 anos de idade, têm-se submetido    realiza  o de exames pré-natais (usualmente a amniocentese) como meio de diagnóstico do síndrome, considerando, muitas vezes, a hipótese de interrup  o da gravidez. Por esta razão, actualmente tem-se verificado que a grande maioria de nascimentos de crianças com Trissomia 21, resultam de gravidezes em casais mais jovens (Beirne-Smith et al., 2002; Fernandes, n. d.).



## **1.2 Definição da síndrome de Down ou Trissomia 21**

A Trissomia 21 faz parte do grupo das encefalopatias não progressivas, ou seja, não demonstra um agravamento da perturbação do desenvolvimento, e tem como característica mais importante a desaceleração no desenvolvimento do sistema nervoso central. A designação de síndrome decorre do facto de as pessoas com Trissomia 21 apresentarem um conjunto de características reconhecidas que se verificam em simultâneo. Não se pode, no entanto, afirmar que existem duas pessoas com Trissomia 21 iguais. Tal como ocorre com todos os seres humanos, cada indivíduo com Trissomia 21 detém características e personalidade próprias, já que, para além da carga genética responsável pela patologia, eles possuem genes provenientes dos seus progenitores. A síndrome de Down é uma das categorias mais comuns de deficiência mental clinicamente classificável.

Poderemos então afirmar que a Trissomia 21 é um problema de origem genética que se caracteriza pela presença de três cópias do cromossoma 21 nas células, em lugar de apenas duas. As suas várias definições tendem a ser muito semelhantes. Segundo Morato (1995:23) o termo refere-se a “uma alteração da organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo ou por alterações de um cromossoma do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossomas”. O autor refere ainda que esta alteração resulta de um processo irregular da divisão celular, cuja explicação poderá ser genética, circunstancial ou de predisposição hereditária.

Na opinião de Chahira Kozma (cit. por Stray Gundersen, 2007), basicamente quando se tem Trissomia 21 significa que se tem um cromossoma extra, em cada uma dos seus milhões de células. Em vez de 46, o bebé tem 47 cromossomas.

## **CAPÍTULO 2 – Caracterização genética e social da criança com Trissomia 21**

### **2.1- A Criança com Trissomia21:**

Imediatamente após o nascimento os médicos frequentemente reconhecem bebés com trissomia21. Tipicamente eles apresentam características na face, no pescoço, mãos, pés e tónus muscular que os diferenciam dos outros recém-nascidos. O conjunto destas características dá início às suspeitas do médico que para confirmar o diagnóstico geralmente pede estudos cromossómicos complementares. Sendo estas características frequentemente associadas à Trissomia21 teremos que ter sempre presente que as crianças com esta patologia possuem uma grande variação das mesmas, apresentando aspectos característicos muito diversificado.

Poderemos então dizer que as pessoas com Trissomia 21 apresentam um conjunto de características semelhantes, mas não existem dois portadores desta alteração congénita iguais. Tal como qualquer pessoa, cada trissómico possui a sua personalidade e identidade.

Segundo Voivodic (2004), a alteração genética interfere directamente na aprendizagem e na conduta das pessoas com síndrome de Down, mas as habilidades intelectuais variam significativamente. Ainda segundo esta autora, a deficiência intelectual causada pela síndrome vai repercutir no desenvolvimento de outros aspectos, como o motor e o social, uma vez que é por meio da exploração do ambiente, do convívio e da interacção social com outras pessoas, objectos e novas experiências que a criança constrói seu conhecimento de mundo. Entre os órgãos mais afectados geneticamente pela trissomia do cromossomo 21 está o cérebro, o que ocasiona a deficiência intelectual.

Na opinião de Miguel Palha (cit. por Troncoso et al., 2004) a maioria das crianças com T21 apresenta um défice cognitivo embora em dimensões muito variáveis. De um modo geral o défice cognitivo é ligeiro e moderado embora raramente possa ser grave. É importante, no entanto aqui referir, que nos estudos até hoje efectuados não se evidenciou conexão alguma entre o número de características que uma determinada criança com Trissomia21 apresenta e a sua capacidade cognitiva.

### 2.1.1- Características genéticas:

Quando em 1959, Turpin, Léjeune e Gautier conseguiram provar a hipótese da existência de um cromossoma suplementar no par 21 (Ajuriaguerra, 1973), advertiram que em todas as células estudadas aparecia um cromossoma estranho. Com efeito, o normal é que tenham 46 cromossomas - portadores de genes - agrupados em 23 pares, formados cada um deles por um cromossoma do pai e outro da mãe. Contudo, a criança com síndrome de Down tem 47 cromossomas: todos os pares têm dois, excepto o número 21, que tem três. Daí essa anomalia ser conhecida por Trissomia 21.

Um cromossoma é formado por milhões de genes. Este material genético é importante para o crescimento e desenvolvimento de todo o indivíduo, porque os genes parecem-se com um computador, cujo código determina a programação que leva a que o seu organismo funcione.

É na altura da divisão celular, quando os cromossomas se devem distribuir correctamente, que o problema que causa a síndrome de Down surge. O que acontece é simplesmente um erro na distribuição cromossómica. Uma das células recebe um cromossoma extra e outra, um a menos. Isto ocorre no par 21. Seguidamente iremos explicar as três anomalias cromossómicas mais frequentes. Cada uma delas vai dar lugar a um trissómico com características diferenciais e intelectuais.

#### A Trissomia homogénea que aparece em 95% dos casos:

O erro de distribuição dos cromossomas está presente antes da fertilização ou na primeira divisão celular. É o tipo de trissomia mais comum (tem uma prevalência de 95%) e ocorre por puro acaso, isto é, deve-se a um acidente genético sem influência hereditária (Lapa et al., 2002; NADS, n.d.; Vinagreiro & Peixoto, 2000). De facto, antes ou durante a concepção, o par de cromossomas 21, presente no óvulo ou no espermatozóide, não consegue dividir-se adequadamente, causando a duplicação do cromossoma extra em todas as células do organismo (NADS, n.d.).

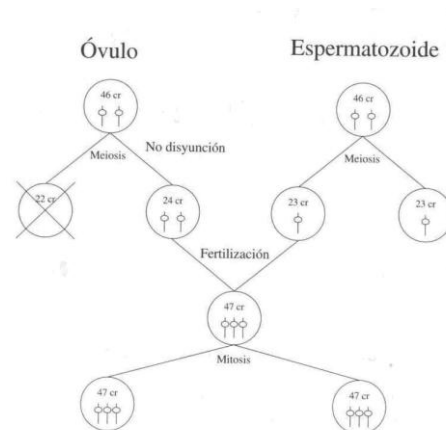


Fig. 1 – Trissomia não disjuntiva

## A Translocação - a sua frequência é de 4% a 5% dos casos

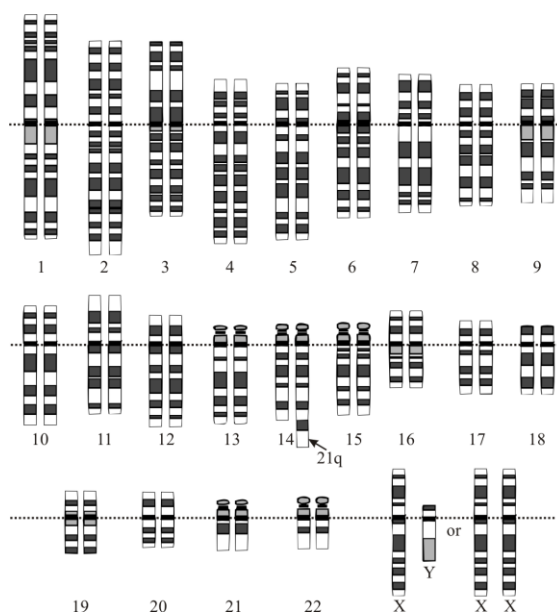


Fig. 2 – Trissomia por translocação

Na Translocação, uma parte do cromossoma extra está unido à totalidade ou parte de outro. Normalmente ocorre devido à troca de uma parte de um cromossoma do par 21 com uma parte de outro cromossoma de outro par, como o 13, 14, 15 e 22, sendo o 14 o mais frequente. Nestes casos, todas as células são portadoras de Trissomia. A totalidade ou uma parte de um cromossoma está unido à totalidade ou parte de outro cromossoma.

### O Mosaicismo, que aparece nos restantes 5% dos casos:

“O erro de distribuição dos cromossomas produz-se na segunda ou terceira divisões celulares. As consequências desta mutação no desenvolvimento do embrião dependem do momento em que ocorreu a divisão defeituosa. Quanto mais tardia for, menos células serão afectadas pela Trissomia” (Morato, 1995:24).

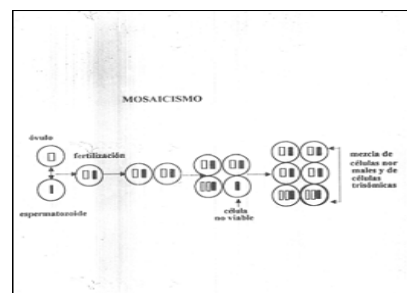


Fig. 3 – Trissomia por mosaicismo

### 2.1.2 - Estigmas Externos: Morfologia

Os genes são responsáveis pelo aspecto físico e pelas funções de todo o ser humano. Assim sendo, a Trissomia 21, tratando-se de uma anomalia genética, acarreta algumas alterações / características físicas muito particulares e específicas. Todas as crianças são facilmente

identificáveis devido aos estigmas externos que apresentam. No entanto nem todas as crianças apresentam a totalidade de características físicas que iremos referenciar.

- Nariz – O nariz é mais achatado e pequeno embora a sua forma seja variável.
- Olhos – Podem parecer enviesados para cima; também apresentam pequenas pregas nos cantos interiores (epicanto) que tendem a desaparecer por volta dos 12 anos e também umas manchas na parte exterior da íris.
- Boca – é mais pequena e o céu-da-boca é pouco profundo. Quando estas características são acompanhadas de tonús muscular fraco a língua pode sair fora ou parecer grande em relação à boca.
- Dentes – podem nascer mais tarde e numa ordem anormal. Podem ser também mais pequenos.
- Orelhas – também são mais pequenas e a parte superior dobrada. Podem estar um pouco mais abaixo do que é normal.
- Formato da cabeça – A braquicefalia e a atenuação de saliência occipital parecem inerentes no trissómico 21. Alguns estudos mostraram que a cabeça, embora menor que a média, ainda está dentro da variação normal em relação ao resto do corpo (Stray Gundersen, 2007). Também é característico o aplanamento da cara que parece recta de perfil (hipotonia acentuada).
- Cabelo – é mais fino, macio e escasso.
- Estatura – nascem com o comprimento e peso iguais às outras crianças saudáveis mas o seu crescimento ocorre de uma forma mais lenta. Por uma questão de controlo são utilizados gráficos de crescimento especiais para os médicos terem a certeza que as crianças têm um crescimento normal. Os adolescentes crescem até aos quinze anos e a estatura média dos indivíduos do sexo feminino é de 1,37m e do sexo masculino é de 1,57m (Stray Gundersen, 2007).
- Mãos – são mais pequenas e dedos mais largos e curtos. O dedo mindinho é o mais afectado.
- Pés – pode existir uma fenda entre o primeiro e o segundo dedo e também uma fenda profunda na planta do pé.
- Cabelo – é mais fino, macio e escasso.

- **Pele** – pode apresentar manchas; pele de cor clara e facilmente irritável.
- **Pescoço, tronco e abdómen** – o pescoço, habitualmente, é curto e largo. O tronco tende a ser recto. Muitos têm mamilos planos. O abdómen, frequentemente, é volumoso pela flacidez e hipotonia dos músculos parietais.
- **Genitais** – alguns rapazes têm testículos pequenos, escroto ou pénis hipoplásicos e horizontalidade do pelo púbico. Nas raparigas, os lábios maiores são de tamanho exagerado e por vezes os menores são aumentados de tamanho. O clítoris tende a estar aumentado.

### **2.1.3- Características psicossociais**

Ao definir-se o trissómico 21 como um ser cognitivamente diferente, descreve-se a situação destas pessoas considerando a sua estrutura de sistemas intelectuais diferentes. A criança com Trissomia 21 tem características específicas o que a vai fazer desenvolver de um modo específico. A sua carga genética vai-lhe conferir um modo de evolução determinado, não só a partir do seu nascimento mas ainda antes de nascer. Convém nunca esquecer que tem uma forma particular de organizar a sua vida, condicionado pelo modo de ser cognitivamente diferente, o que não implica a ausência de intervenção externa para a sua realização pessoal de integração no mundo que o rodeia, num contexto social em que se desenvolve.

Na perspectiva de Beirne-Smith et al. (2002), as crianças, jovens e adultos com deficiência mental em geral e Trissomia 21 em particular, apresentam um conjunto de características de personalidade que podem influenciar o seu funcionamento psicossocial (visto como a interacção entre as características psicológicas e sociais). Estes indivíduos não são todos iguais, muito pelo contrário, entre si encontram-se mais diferenças do que semelhanças. Há crianças, jovens e adultos com Trissomia 21 mandões, modestos, agressivos, passivos, dinâmicos, submissos e negativos. De facto, a personalidade destes indivíduos varia do mesmo modo que a dos indivíduos sem Trissomia 21 (Vinagreiro & Peixoto, 2000).

Guerreiro (1998), destaca como factores positivos, o gosto pelo jogo, pela competição, a resistência e o desejo de agradar, e como barreiras ao desenvolvimento e aprendizagem, a fatigabilidade, a apatia, o curto tempo de atenção e a teimosia.

Nos nossos dias, a maioria das pessoas com Trissomia 21 vive com as suas famílias e frequenta escolas da sua localidade. Por isso, a família de origem tem uma importante influência na sua adaptação psicossocial (Beirne-Smith et al., 2002). O tipo de reacções emocionais dos pais levará à adaptação ou desadaptação da família ao indivíduo com Trissomia 21, na qual este influi e é influenciado. É muito importante que o indivíduo com Trissomia 21 se sinta como parte integrante da família, de modo a que essa relação beneficie o seu desenvolvimento. É de extrema importância a educação da criança no âmbito familiar, especialmente no início do seu desenvolvimento, pois trará inúmeras vantagens (Vinagreiro & Peixoto, 2000).

#### **2.1.4- Características a nível Cognitivo**

Conforme tivemos oportunidade de verificar aquando da abordagem dos factores genéticos do indivíduo portador de Trissomia 21, concluímos que a sua tipologia irá condicionar e determinar as suas características cognitivas. Sendo certo que o cérebro controla todas as funções do corpo (a coordenação, os sentidos, a inteligência e o comportamento, ...), a diferença cromossómica existente, causa acentuadas particularidades nas funções do cérebro, sendo que essas diferenças são traduzidas naquilo que é denominado de deficiência mental (Stray-Gundersen, 1986). Dado que o desenvolvimento cognitivo não é um módulo passível de ser medido isoladamente, cada um dos indivíduos portadores de Trissomia 21 tem um potencial individual diferente, o que lhes permite um maior ou menor desenvolvimento a nível das capacidades intelectuais.

Para as crianças com Trissomia 21 (Schwartzman, 1999), não há um padrão previsível de desenvolvimento em todas as crianças afectadas, uma vez que o desenvolvimento do cogito não depende exclusivamente da alteração cromossómica, mas também do restante potencial genético, bem como das importantes influências do meio.

Bautista (1997:231) refere que “a criança com Trissomia 21 apresenta maiores dificuldades, nos seguintes aspectos: capacidade de discriminação visual e auditiva, reconhecimento táctil em geral e de objectos a três dimensões, cópia e reprodução de figuras geométricas, rapidez perceptiva (tempo de reacção)”.

Apesar de muitos terem sido os autores e investigadores que definem teorias sobre o funcionamento cognitivo da pessoa com Trissomia 21, não podemos deixar de mencionar Leandro de Almeida (1993) que, à luz de uma perspectiva cognitivista, baseia os seus

pressupostos na teoria do processamento de informação. Esta teoria, que nos vai permitir perspectivar uma melhor compreensão dos aspectos que a seguir iremos mencionar, determina que os processos cognitivos envolvidos na identificação e interpretação das experiências incluem a capacidade de prestar a atenção, a identificação e interpretação da informação para extrair significados (percepção), a organização da informação para que possa ser retida e mais tarde utilizada (memória), e por último, a capacidade para sintetizar e reconstruir a informação ao nível mais complexo da capacidade cognitiva (resolução de problemas).

### **Percepção**

Um dos aspectos fundamentais nas interacções que estabelecemos com o meio e com os outros, reside na nossa capacidade de perceber o “mundo”. Ao mencionarmos a importância da percepção no indivíduo portador de Trissomia 21, fazemo-lo na perspectiva de que ela se constitui como a função cerebral que atribui significado aos estímulos sensoriais, de acordo com a capacidade de raciocínio presente e a partir do “histórico” de vivências passadas. Deste modo, a percepção consiste na “aquisição, interpretação, selecção e organização das informações obtidas pelos sentidos (...) Do ponto de vista psicológico ou cognitivo, a percepção envolve também os processos mentais, a memória e outros aspectos que podem influenciar na interpretação dos dados percebidos”<sup>1</sup>.

No que diz respeito às crianças com Trissomia 21, e uma vez que as suas anomalias genéticas são muito específicas, de acordo com algumas investigações, em comparação com outras crianças deficientes mentais, estas apresentam maiores dificuldades nos seguintes aspectos (Sampedro, et al. 1997):

- Capacidade de discriminação visual e auditiva (ex.: discriminação da intensidade da luz);
- Reconhecimento táctil de objectos a três dimensões;
- Cópia e reprodução de figuras geométricas;
- Rapidez preceptiva (maior tempo de reacção);
- Move-se por imagens (concreto) e não por conceito (abstracto).

A dificuldade é mais acentuada na recepção auditiva do que na visual, pelo que a execução de tarefas em resposta a ordens verbais é mais fraca do que quando a informação é veiculada através de um meio visual (Buckley, 1993). Outras dificuldades podem ainda

---

<sup>1</sup> In <http://pt.wikipedia.org/wiki/Percepção> (2011)



estar presentes na capacidade de perceber, como sejam a tendência para a distração e o baixo índice de concentração.

Brown (citado por Sampedro, et al., 1997), apresenta um conjunto de estratégias para trabalhar a percepção, defendendo que as actividades perceptivas devem ser realizadas, utilizando-se o maior número de vias sensitivas; a criança deverá ser incentivada a seleccionar, reconhecer e utilizar correctamente os estímulos relevantes adequando-se ao contexto e à situação; as actividades devem ser motivadoras, sequenciais e sistemáticas, sendo pertinente que, durante as actividades, a criança verbalize o que está a fazer.

### **Atenção**

A atenção é um processo cognitivo pelo qual o intelecto focaliza e selecciona estímulos, estabelecendo relação entre eles. Uma vez que a todo o instante recebemos estímulos, provenientes das mais diversas fontes, a maior ou menor capacidade de atenção, para além de outros factores, prende-se com a selecção e concentração em determinados estímulos, conseguindo assim minorar todas as distrações.

No que diz respeito às crianças com deficiência mental, vários autores (Zeaman et al. 1963, Furby, 1974 in Sampedro, et al. 1997) defendem que existe um défice de atenção nestas crianças. Os mesmos autores, referem ainda que, aquelas crianças são “mediócras” nas suas aprendizagens discriminativas, porque apresentam:

- Défice na aprendizagem discriminativa (necessitam de mais tempo para dirigir a atenção, por isso precisam de uma maior motivação para manter o seu interesse);
- Dificuldade em inibir ou reter as respostas mesmo depois de terem examinado o pormenor aspectos importantes e/ou componentes mais abstractos dos estímulos (daí uma menor qualidade de respostas e maior frequência de erros).

Por conseguinte, a eficiência diminui quando é necessário uma intervenção activa e espontânea de organização do material a memorizar. É o “défice específico” que afecta a recordação verbal interior do nome dos objectos ou acontecimentos a reter. Poderemos afirmar então, que os principais problemas relativos à memória nestas crianças, residem nas estratégias que se podem utilizar para organizar a actividade mnésica.

Dada a especificidade da atenção, a aprendizagem requer a utilização de meios significativos, entrando em jogo os processos da motivação, conducentes à concentração do pensamento e da acção.

## **Memória**

Não obstante a importância e complementaridade de todas as funções cognitivas, a memória é aquela que assume uma carga psicossocial e cultural mais “forte”, pois, em última análise, tem sido a principal responsável pelo desenvolvimento e “avanço” da humanidade. Sendo a memória a capacidade de adquirir, armazenar e recuperar informações disponíveis, onde se incluem a classificação, a categorização, a associação e a repetição, ao perspectivar-la em crianças portadoras de Trissomia 21 constata-se que, no seu desenvolvimento intelectual, permanecem mais tempo do que os indivíduos ditos “normais” nos estádios e sub-estádios intermédios, efectuando recuos mais sistemáticos de um sub-estádio para o anterior, embora o processo de desenvolvimento lógico, em linhas gerais, seja semelhante nas duas populações (Sampedro, et al., 1997). Daí que os atrasos moderados e severos, e as impressões amnésicas, persistem menos tempo do que nas outras crianças, relativamente à memorização.

Lara, Trindade e Nemr (2007), consideram que as funções da memória auditiva de curto prazo e da memória auditiva espaço temporal são comprometidas devido à Trissomia do cromossomo 21, tendo como consequência o atraso cognitivo e no desenvolvimento da linguagem. Esses mesmos autores afirmam que, em geral, as crianças com síndrome de *Down* apresentam dificuldades no domínio da fonologia, da morfossintaxe e na capacidade de compreensão. Logo, os autores sugerem que sejam estimuladas formas de aprendizagem que compensem as dificuldades de funcionamento do cérebro destas crianças, utilizando a habilidade na memória visual como auxílio à deficiência na memória auditiva de curto prazo, com o uso de recursos de elementos concretos como imagens, fotos, objectos, entre outros, que representem a fala ou a expressão narrada.

Sendo a capacidade de memória importante para as aprendizagens escolares e para o desenvolvimento global da pessoa é necessário a potencialização sistemática desta capacidade, daí ser necessário (Sampedro et al, 1993):

- Trabalhar o reconhecimento antes de o recordar;
- Adquirir um nível suficiente de memória imediato antes de reforçar a memória sequencial;
- A repetição para conseguir a assimilação de reconhecimentos, tentando provocar actos conscientes e não mecânicos;
- A informação a memorizar chegar pelo maior número de vias sensitivas (visual, auditiva, tátil, sensoriomotora, etc.);

- Organizar a informação e relacioná-la a dados e informações possuída anteriormente pela criança.

Na opinião de Dunst (1998), a criança com Trissomia 21, tem de aprender determinadas tarefas, mas não dispõe de um mecanismo de estruturas mentais para as assimilar, assim, ela orienta-se e aprende por imagens (o concreto) e não pelos conceitos (o abstracto). Por seu turno, Brown, citado por Sampedro, et al. (1997), refere que a memória de reconhecimento elementar em tarefas simples é boa, mas a sua eficiência diminui quando é necessário uma intervenção activa e espontânea de organização do material a memorizar.

Entre outras deficiências que acarretam repercussão sobre o desenvolvimento neurológico da criança com Trissomia 21, podemos determinar dificuldades na tomada de decisões e iniciação de uma acção; na elaboração do pensamento abstracto; no cálculo; na selecção e eliminação de determinadas fontes informativas; no bloqueio das funções perceptivas (atenção e percepção); nas funções motoras e alterações da emoção e do afecto. (Schwartzman, 1999: 247)

#### **2.1.4.1- Características comunicativas: desenvolvimento da linguagem e fala**

A necessidade de comunicar está intimamente ligada ao homem e à sua condição social. Poderemos considerar a linguagem a base fundamental do pensamento pois ela intervém de uma forma notória no desenvolvimento cognitivo do ser humano. A linguagem representa um dos aspectos mais importantes a ser desenvolvido por qualquer criança, para que esta se possa relacionar com as demais pessoas e integrar-se no seu meio social.

Tetzchner et al. (2005) referem que o desenvolvimento da linguagem compreende a capacidade de compreender e utilizar formas e estruturas linguísticas, sendo elemento importante no domínio gradativo da criança sobre o mundo. Das interacções entre a biologia e as experiências do indivíduo resulta o seu desenvolvimento linguístico. Envolve uma ampla gama de processos paralelos e integrados, incluindo a análise perceptiva da estimulação sensorial, exploração do ambiente físico e social e a entrada guiada no mundo sócio cultural por meio de interacções com os cuidadores e outras pessoas significativas no ambiente infantil.

Citando Cró, M.L. (2008) “graças à linguagem, a criança começa a associar imagens mentais e a criar uma representação simultânea de diversas acções. Esta mudança produz-

se devido ao desenvolvimento da função semiótica, isto é, a possibilidade de evocar o significado a partir da palavra - o significante”. De acordo com estudos realizados por Buckley (2000), as crianças com Trissomia 21 apresentam, habitualmente, um atraso a nível de desenvolvimento de linguagem expressiva e compreensiva, aquisição e articulação das palavras.

Os alunos com deficiência mental têm em geral problemas da fala e da linguagem registando uma maior incidência desta problemática em comparação com alunos sem deficiência mental, uma vez que a sua capacidade cognitiva e o desenvolvimento da linguagem estão intimamente relacionados, (Bernstein & Tiegerman, 1993 e Warren & Abbeduto, 1992, citados por Beirne-Smith et al., 2002). Na verdade, geralmente o seu défice nesta área não está só directamente relacionado com o atraso cognitivo, mas também com o tipo de Trissomia 21 e com as características particulares que os órgãos mais directamente ligados à capacidade fonética têm nestas crianças: por exemplo, língua, lábios, mandíbulas, faces e dentes (Vinagreiro & Peixoto, 2000). Na criança com Trissomia 21, o atraso da linguagem verifica-se por volta do primeiro ano de vida, dado que as primeiras palavras surgem muito mais tarde do que a criança dita normal. Os progressos linguísticos que ela tem são lentos.

Na opinião de Schwartzman (1999: 51) considera que “as medidas de inteligência geral e as habilidades linguísticas, normalmente encontram-se alteradas e então não possuem padrão definido, além de não se relacionarem com o volume encefálico, podendo-se apresentar em diversos níveis intelectuais”.

De um modo geral, Vinagreiro (2000) enumera as suas dificuldades na expressão oral devido a:

- Problemas respiratórios;
- Perturbações fonatórias;
- Perturbações na audição;
- Perturbações articulatórias;
- Tempo de latência da resposta muito prolongado;
- Dimensões da língua superiores e cavidade oral pequena.

Os pais destes alunos de “alto-risco” e todos os intervenientes no seu processo educativo, considerando a linguagem muito importante para a independência destes indivíduos, deverão estar munidos de muitas estratégias de encorajamento que promovam o

desenvolvimento da comunicação nunca esquecendo que eles poderão ter outros défices associados, “os alunos com Trissomia 21 têm muitas vezes infecções graves do ouvido interno durante a infância” (Pueschel, 1997, citado por Beirne-Smith et al., 2002), “o que pode provocar uma perda auditiva, o que só por si já causa atrasos na linguagem e problemas na fala” (Balkany, Downs, Jafek & Krajicek, 1979, citados por Beirne-Smith et al., 2002). De acordo com estudos realizados por Buckley (2000), algumas das causas das dificuldades na linguagem poderão estar relacionadas com um défice auditivo e dificuldades ao nível da discriminação auditiva, memória auditiva a curto prazo e ainda dificuldades motoras na articulação de palavras. No que diz respeito ao período linguístico o desenvolvimento do vocabulário e o desenvolvimento fonológico, apresentam também dificuldade em realizar operações mentais que requerem abstracção, assim como para realizar qualquer operação de síntese. Estas dificuldades traduzem-se na organização do pensamento, da frase, na aquisição de vocabulário e na estruturação morfo-sintáctica.

### 2.1.5 - Características a nível Motor

Um estudo realizado por Ávila e Rodrigues (2008) conclui que a sequência do desenvolvimento motor da criança com Trissomia 21 geralmente é bastante semelhante à de crianças sem a síndrome e as etapas e os grandes marcos são atingidos, embora a um ritmo mais lento, o que significa que a criança com Trissomia 21 vai ser capaz de controlar a cabeça, sentar, gatinhar, andar, correr, excepto se para além da síndrome houver outro tipo de comprometimento. As autoras supracitadas, apresentam na tabela abaixo uma comparação dos padrões de movimentos entre crianças normais e com Trissomia 21, com idades compreendidas entre os 4 e 10 anos, de onde destacamos as funções motoras.

	<b>CRIANÇA NORMAL</b>	<b>CRIANÇA COM T21</b>
De pé, caminhando e correndo	Não se desequilibra; corre bem; sobe e desce escadas.	Medo de cair; caminha com pés separados; pernas ligeiramente flexionadas.
Equilíbrio e salto	Fica sobre uma perna; salta para frente	Menor número de pontos de apoio; centro de gravidade elevado
Preensão manual	Agarra a bola pequena; come e desenha sozinho.	Punho flexionado; sensibilidade dos dedos diminuída.

Coordenação olho/ mão	Constrói torres de 9 blocos (cubos de 2,5cm); veste-se parcialmente; sabe usar botões grandes; desenha “um homem”; lava as próprias mãos e o rosto; veste-se sozinha; colore bem as figuras; amarra o cordão dos sapatos	Deve ser estimulada a fazer o mesmo que uma criança normal; encorajar a agarrar objectos com uma e ambas as mãos; estender objectos a partir de todos os lados; usar objectos pequenos para estimular a preensão digital.
Dominância manual direita/ esquerda	Conhece seu próprio lado esquerdo e direito.	Aprende mais tarde, e alguns não desenvolvem nítida dominância.

Tabela nº1 – Comparação entre os padrões de movimento das crianças com T21 e as crianças ditas normais. (adaptado de Holle, 1979, cit. por Ávila e Rodrigues, 2008)

O problema específico do desenvolvimento psicomotor da criança com Trissomia 21, como o atraso em adquirir o equilíbrio, a preensão e a marcha, depende directamente da psicomotricidade. Associando os problemas sensoriais e perceptivos (visuais, auditivos e tácteis), reflectir-se-ão no conhecimento do espaço, desencadeando alterações na coordenação, organização prática, inércia, alterações no controlo postural e equilíbrio, daí a grande importância de uma adequada educação psicomotora. Os objectivos gerais, na perspectiva de Sampedro et al (1997) da educação psicomotora são:

- Domínio do esquema corporal;
- Domínio da expressão corporal;
- Domínio da motricidade;
- Aquisição da motricidade fina;
- Eliminação de hábitos mal adquiridos;
- Aquisição de comportamentos sociais que lhe possam proporcionar uma melhor integração na sociedade.

## **2.2- A Entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.2.1- A inclusão em contexto educativo**

A história da educação apresenta um longo período de exclusão e segregação para as pessoas com deficiência, passando pelo período do paradigma da segregação ao actual paradigma da inclusão. No final da década de 80, surge o paradigma da Educação Inclusiva a partir da luta pelos direitos humanos, entoada por movimentos sociais que lutavam por uma escola pautada em uma pedagogia institucional que garantisse o direito à educação a todos, com igualdade de oportunidades (Assunção, 2007). Este novo paradigma preconizava que todos os alunos deveriam estar inseridos na sala de aula regular e que, para isso, a escola precisava ser reestruturada para atender às suas necessidades educativas especiais (Mantoan, 2008). Na opinião de Santos (2008), a proposta de inclusão defende que todos os alunos, independente do tipo de deficiência ou do grau de comprometimento físico ou intelectual, devem estar nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de se adaptar para atender às suas necessidades. A inclusão requer uma reestruturação do sistema de ensino, com o objectivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e seja competente para trabalhar com todos os alunos.

O paradigma da Educação Inclusiva está focado em dois grandes momentos: a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, resultante de uma conferência mundial realizada em Jomtien, na Tailândia, que representa o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e se traduz em compromissos de garantir a todas as crianças, jovens e adultos o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem. Tal declaração ratifica o paradigma da inclusão no mundo como modelo a ser adoptado nas escolas; e, em 1994, a Declaração de Salamanca que tratava sobre os princípios, a política e a prática da Educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (Gil, 2005). Uma das ideias-chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão de diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho. Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque

ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (Sanches & Teodoro, 2006).

Com a escola inclusiva, os alunos com Trissomia 21, estão na escola para aprender, participando. Para além dos aspectos mais práticos, a Inclusão, é uma filosofia de aceitação, de pertença e de comunhão, o que significa que a educação das classes regulares está estruturada para ir ao encontro das necessidades de todos os alunos da sala de aula. Tudo isto é acompanhado de estratégias educacionais que permitam ir ao encontro de uma população estudantil distinta e de uma estreita colaboração entre educadores, que assim planificam e fornecem apoios suplementares para todos os alunos que necessitam. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/jovem sente que pertence à escola, assumindo esta responsabilidade pelo seu aluno; não é uma parte do todo, faz parte do todo (Correia, 2001 in Sanches & Teodoro, 2006). Compromete-se a desenvolver uma pedagogia capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo os mais desfavorecidos e os que apresentam deficiências graves (Soriano, 1999:11, in Sanches & Teodoro, 2006), numa perspectiva de que o ensino se deve adaptar às necessidades dos alunos, mais do que a adaptação destes às normas pré-estabelecidas.

Existiu nos últimos anos, uma preocupação constante de professores, pais e toda a comunidade científica em geral em promover a inclusão de crianças portadoras de Trissomia 21, as quais engrossam o leque da deficiência mental, em turmas do ensino regular, tornando-as sujeitos activos e dinâmicos no desenvolvimento das actividades curriculares, abarcando os diversos saberes. A atenção às diferenças individuais, seja qual for a sua origem, para estes alunos, exige currículos abertos e flexíveis, ou seja, é necessário que haja diferenciação, adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada um dos alunos. Estas terão de ser capazes de responder às necessidades comuns ao conjunto da população escolar.

Stainback e Stainback (1990) definem uma "escola inclusiva como aquela que educa todos os alunos na educação regular e em salas de aulas regulares, proporcionando-lhes programas educativos apropriados que sejam estimulantes e adequados às suas capacidades e necessidades, assim como qualquer apoio e ajuda que tanto eles como os professores possam necessitar para obter sucesso. Mas uma escola inclusiva vai mais além disto, é um lugar onde todos pertencem, onde são aceites pelos seus pares e por outros membros da comunidade escolar, para que vejam as suas necessidades educativas satisfeitas". Todos os



alunos deverão ter os mesmos direitos e oportunidades, incluindo o direito à diferença e a uma educação adaptada às suas necessidades, de modo a que "devem utilizar-se os recursos técnicos adequados que forem acessíveis, sempre que se justificar o seu uso, para promover o sucesso educativo, no contexto do currículo escolar e para ajudar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem (...)" (Declaração de Salamanca, 1994: 23). Neste sentido, a Reorganização Curricular iniciada no nosso país conferiu grande importância ao termo “competência”, que, embora não sendo novo na linguagem corrente e em algumas esferas científicas, ganhou notoriedade considerável, no contexto português, a partir de 2001. Assim, a “abordagem do ensino por competências” passou a ser uma realidade consagrada no Currículo Nacional do Ensino Básico. Este documento traça o perfil de competências que o aluno deve desenvolver até ao fim da escolaridade básica obrigatória. No entanto para os alunos com NEE, concretamente os de Trissomia 21, as competências a desenvolver serão definidas no seu Programa Educativo Individual, tendo em conta as características do aluno e procurando ir ao encontro das necessidades comuns ao conjunto da população escolar.

A partir da publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, a 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, abriu-se um novo quadro conceptual com reflexos na intervenção nas escolas.

O novo decreto pretende retirar as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, permitindo-lhes o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas devem ser também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelos professores de ensino regular e de educação especial.

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (Correia, 2003).

Machado (2008) explica que o ensino deve partir da capacidade de aprender dos alunos com necessidades educacionais especiais, considerando a pluralidade das manifestações

intelectuais. O professor precisa de conhecer os seus alunos, suas necessidades, limitações e competências, pois são seres em constantes mudanças e que precisam de liberdade para aprender e para produzir livremente o conhecimento, com orientação adequada e apoiada por recursos.

Nesta linha de pensamento, já Gonçalves (1996:82) defendia que a escola tem a responsabilidade de promover práticas pedagógicas diversificadas, com recurso a métodos, técnicas, estratégias, materiais e atmosfera envolvente que possa ir de encontro às reais necessidades de cada indivíduo: “práticas diferentes para crianças diferentes é a única forma de favorecer o sucesso educativo”. De facto, uma escola inclusiva não pode orientar-se apenas pelo paradigma da uniformidade curricular, o que exige alterações profundas ao nível da organização e gestão curricular e da formação de professores.

Nesta perspectiva, a elaboração de projectos curriculares que adequem o currículo nacional à diversidade de contextos que cada comunidade escolar significa que o que cada turma e cada aluno representam dentro de uma mesma comunidade, constitui um factor facilitador da existência de respostas educativas adequadas às diferentes necessidades dos alunos.

Compete, pois, à escola (re)construir o currículo proposto a nível nacional, tomando decisões que tenham como referência as características e necessidades educativas de todos os seus alunos (com e sem necessidades educativas especiais) e os recursos de que dispõe. (M L. Cró, 2009). Neste sentido, e de forma a consubstanciar estes princípios, surgem a os Programas Educativos Individuais.

### **2.2.2- Construção do Programa Educativo Individual**

O desenvolvimento da criança com Trissomia 21 é hoje em dia um motivo de expectativa para pais e profissionais, principalmente no que respeita ao grau de independência que estas crianças/jovens são capazes de atingir. O facto real e comprovado é que as crianças e os jovens com Trissomia 21 estão incluídos no ensino regular e a aprender mais e melhor, do que aquilo que se esperava delas há alguns anos, e realizando nessas aprendizagens as chamadas aprendizagens académicas.

Os programas educativos deverão visar em primeira instância a independência, a escolaridade e o futuro profissional do indivíduo.

O Decreto Lei 3/2008, publicado no dia 7 de Janeiro de 2008, pelo Ministério da Educação, define o âmbito da educação especial, assim como o processo de referência, avaliação e a elegibilidade e a tipologia dos alunos a beneficiarem de educação especial, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Outro aspecto digno de realce no Decreto Lei 3/2008, prende-se com o facto de este definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação em um ou vários domínios da vida. A presente Lei faz ainda referências à inclusão e todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e à adequabilidade das respostas educativas. Refere ainda a possibilidade da criação de projectos de transição da escola para a vida profissional, consagra o princípio da participação dos pais e o direito dos mesmos acederem a toda a informação produzida sobre os seus filhos. Permite todavia avançar com respostas adequadas aos alunos quando os pais não exercerem o seu direito/dever de participação.

O Decreto Lei 3/2008 revoga entre outros, o Decreto Lei 319/91, e restringe as medidas educativas, previstas no ponto 2 do artigo 16, às necessidades educativas especiais de carácter permanente, que, de acordo com a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) recaem, somente, nos alunos que apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais nas áreas: sensoriais, da comunicação/linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Esta legislação explicita a obrigatoriedade da elaboração de um programa educativo individual (PEI) para os alunos com NEE permanentes. Este PEI deve reflectir as necessidades do aluno a partir de avaliações em contexto (sala de aula) e de outras informações disponibilizadas por outros agentes intervenientes. Remete a responsabilidade

da coordenação do PEI para os docentes titulares de turma, no 1º Ciclo do Ensino Básico, e para os directores de turma, no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário.

O mencionado Decreto-lei, evidencia ainda o princípio da confidencialidade, obrigando os profissionais ao sigilo profissional e à confidencialidade de dados. Consagra a obrigação de qualquer escola (pública, privada ou no âmbito da solidariedade social) aceitar a matrícula dos alunos com NEE, de carácter permanente e reconhece a prioridade de matrícula para estes alunos e institui legalmente as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência. São ainda criadas superiormente, escolas de referência para a educação de alunos cegos e surdos.

O Decreto-Lei 3/2008 defende as seguintes medidas educativas:

- Apoio pedagógico personalizado:
  - a) Reforço de estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
  - b) Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
  - c) Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou turma;
  - d) Desenvolvimento ou reforço das competências específicas.
- Adequações curriculares individuais - introdução de objectivos e conteúdos intermédios, em função das competências terminais de ciclo, face às dificuldades específicas do aluno; apoio individualizado, dado pelo docente de educação especial, através do estímulo e reforço das competências específicas e aptidões envolvidas na aprendizagem, introduzindo-se objectivos e conteúdos em função da sua funcionalidade.
- Adequações no processo de matrícula - escola fora da sua área da residência; escola de referência; ou escola com unidade de ensino estruturado ou unidade especializada de apoio a alunos com multideficiência ou surdocegueira; indicar se teve/tem adiamento de escolaridade; matrícula por regime de disciplinas.
- Adequações no processo de avaliação - alteração do tipo de provas, da forma e meios de comunicação, periodicidade, duração e local da avaliação; instrumentos de avaliação e/ou de certificação.
- Currículo específico individual - não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação do regime comum, ficando sujeitos aos

critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual. O aluno deverá beneficiar de Plano Individual de Transição.

- Tecnologias de apoio - dispositivos facilitadores que se destinem a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno nos domínios da aprendizagem e vida profissional e social.

Sendo o grau de deficiência mental, nos alunos com Trissomia 21, extremamente variável, os professores, devem portanto, definir as competências passíveis de serem adquiridas e/ou desenvolvidas por cada aluno, e encorajá-lo no seu processo ensino/aprendizagem. Um dos grandes objectivos de todo e qualquer professor é promover a auto-estima das crianças para que elas se sintam entusiasmadas, de modo a tornarem-se mais receptivas à aprendizagem para a leitura, escrita e para o cálculo. (Correia, 2003:127).

Segundo Troncoso e Cerro (2004:14-15) existe um conjunto de modelos de intervenção que o professor poderá utilizar:

- “Possibilitar aos alunos um maior número de experiências variadas para que aprendam;
- Trabalhar inicialmente por períodos curtos, aumentando de forma gradual o tempo;
- Motivar e aumentar a auto-estima;
- Utilizar objectos apelativos e variados para despertar o seu interesse pela actividade;
- Ajudar e guiar a criança na realização da actividade, até que a possa fazer sozinha
- Despertar o seu interesse pelos objectos e pelas pessoas que a rodeiam, aproximando-se dela e mostrando-lhe coisas agradáveis e apelativas;
- Repetir muitas vezes as tarefas já realizadas, para que a criança se recorde como se fazem e para que servem;
- Ajudar a aproveitar todos os factos que acontecem ao seu redor e a aprender a sua utilidade, relacionando os conceitos com o que aprendeu na aula;
- Esperar com paciência e ajudar a criança, estimulando-a, no entanto, a dar uma resposta cada vez mais rápida;
- Conduzir a criança a explorar situações novas e a ter iniciativas;
- Trabalhar sempre no sentido de lhe dar oportunidades de resolver situações de vida diária, sem se antecipar ou responder por ela;
- Conhecer a ordem pela qual se deve ensinar, possibilitando-lhe muitas situações de êxito e sequenciar bem as dificuldades;

- Dizer sempre à criança quando faz uma coisa bem e felicitá-la pelo êxito obtido;
- Planear actividades nas quais intervenha ou actue como agente principal;
- Seleccionar as tarefas e distribui-las no tempo, de forma que não se confunda ou se canse”.

## **CAPÍTULO 3 - Métodos de Iniciação à Leitura**

### **3.1. A Aprendizagem da Leitura**

Na opinião de Gonçalves (1996:13), “aprender a ler e a escrever continua a ser uma das tarefas mais difíceis com que as crianças se deparam ao iniciarem a escolaridade”.

Ler significa não só ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, mas também estudar a escrita, decifrar e interpretar o sentido, reconhecer e perceber.

A leitura envolve em primeiro lugar, a identificação dos símbolos impressos (letras e palavras - grafemas), bem como o relacionamento destes com os seus respectivos sons (fonemas). No início do processo de aprendizagem da leitura, a criança deverá diferenciar visualmente cada letra impressa, percebendo e relacionando este símbolo gráfico com seu correspondente sonoro. Quando a criança entra em contacto com as palavras, deve conseguir diferenciar visualmente cada letra que forma a palavra, associando-a a seu respectivo som, para a formação de uma unidade linguística significativa. Este processo inicial da leitura, em que a criança visualiza os símbolos, fazendo a associação entre a palavra impressa e um som, entende-se por descodificação. No entanto, e para que haja leitura não basta apenas a descodificação dos símbolos, mas a compreensão e a análise crítica do texto lido.

Como bem se percebe, o processo de aquisição da leitura é complexo e não é inato, dependendo o seu sucesso da aquisição e desenvolvimento de um conjunto de pré-requisitos. Desse conjunto é importante destacar a maturidade cognitiva, perceptiva e emocional, que muitas vezes não acompanha as expectativas e os desejos da família e dos educadores.

Quanto ao método, não podemos deixar de parafrasear Irene Gonçalves que realça a importância da escolha mais adequada: “Se, como dizem muitos especialistas, psicólogos e pedagogos, a leitura é um acto puramente mecânico que consiste numa correspondência entre o oral e o escrito, a atitude pedagógica consiste em escolher o método que leve as crianças a conquistar tal conhecimento, em medir as competências das crianças em termos de habilidades exigidas para adquirir esse conhecimento” (1996: 23). Deste modo e tendo em conta os reais interesses da criança, “(...) a preocupação dominante consiste em

encontrar a fórmula mágica de dar à criança o que ela necessita para aprender em função da natureza dum conceito de leitura adoptado arbitrariamente” (idem, :22).

### **3.2. Alguns Métodos de Iniciação à Leitura**

Não obstante todos as investigações e trabalhos teóricos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, ainda hoje, já em pleno século XXI, não se chegou a um consenso sobre qual o melhor método de iniciação da leitura e escrita, uma vez que a multiplicidade de factores e variáveis que influenciam o sucesso de cada um são em grande parte determinados pelas características do sujeito, ou seja da criança.

Os diferentes métodos de aprendizagem da leitura são definidos e caracterizados tendo em conta diferentes princípios pedagógicos e adoptando atitudes distintas face à leitura. Esses métodos exprimem diferentes concepções do acto de ler, em consonância com correntes teóricas diversas. Apesar da multiplicidade de processos e de métodos que permitem a aprendizagem da leitura e da escrita, são consideradas apenas duas formas distintas de abordagem destas competências. A primeira, denominada por Sintética, consiste na execução de sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas. A segunda consiste em partir de um todo conhecido (uma frase, um texto, uma história), para alcançar, através de análises sucessivas, a descoberta dos elementos mais simples e denomina-se por Analítica ou Global (Sampedro, Blasco e Hernández, 1997:128).

A partir destes dois processos ou abordagens mais gerais, tem-se verificado o aparecimento de outros métodos mais específicos que, tendo como base um daqueles dois, divergem deles nalguns aspectos e princípios metodológicos.

Convém referir ainda o Método Misto, que consiste numa combinação dos dois métodos referidos, com o objectivo de melhorar a aplicação de qualquer um daqueles.

#### **3.2.1 Os métodos sintéticos**

Na família dos métodos sintéticos inserem-se os alfabéticos e literais, os fónicos e os silábicos.

No alfabético, o estudante aprende inicialmente as letras, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto.



No fónico, também conhecido como fonético, o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba formada. Consiste em aprender através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras. Esse método de ensino permite primeiro descobrir o princípio alfabético e, progressivamente, dominar o conhecimento ortográfico próprio de sua língua, através de textos produzidos especificamente para este fim.

No silábico, ou silabação, o estudante aprende primeiro as sílabas para formar as palavras.

O método mais antigo que melhor se conhece é o método fónico. É um método que parte das partes para o todo, do desconhecido para o conhecido.

Os métodos sintéticos enquadram-se nos modelos ascendentes de leitura teorizados por Gough (1972), LaBerge e Samuels (1974). Os modelos ascendentes ou hierárquicos valorizam o papel desempenhado pela informação visual directa, pelo apoio da forma acústica ou fonética, pelas correspondências grafo-fonéticas ou grafo fonológicas para atingir o sentido da palavra (Pereira, 2003). Também realçam o processamento da informação de forma indutiva e a aprendizagem associacionista, partindo de estruturas simples para outras de nível mais complexo.

O termo sintético, utilizado para referir os métodos de iniciação à leitura que se inserem nesta linha, diz respeito às operações mentais subjacentes à combinação dos elementos simples (sílabas e letras) para formar unidades mais complexas (palavras, frases e textos) (Pereira, 2003).

Como este aprendizado é feito de forma mecânica, através da repetição, o método sintético é tido pelos críticos como mais cansativo e enfadonho para as crianças, pois é baseado apenas na repetição e é fora da realidade da criança, que não cria nada, apenas age sem autonomia.

### **3.2.2 Os métodos analíticos/ globais e os modelos descendentes**

Os métodos analíticos, também conhecidos por métodos globais ou globalísticos, ajustam-se aos modelos descendentes de leitura, os quais se incluem numa perspectiva proveniente da psicolinguística, com influências cognitivistas e construtivistas (Pereira, 1990).

O representante mais importante deste método, no século XVII, foi Nicolas Adams. Na sua perspectiva, o ensino da leitura devia ser feito seguindo a ordem natural que é igual à da

linguagem falada, ou seja, adquirindo palavras e não letras (idem). Assim, Nicolas defendia que se devia começar por se ensinar várias palavras às crianças, durante os primeiros meses de aprendizagem, através de jogos divertidos; passando, seguidamente, à apresentação de pequenas frases que despertassem o interesse e, finalmente, a pequenas histórias da sua autoria. Só depois de as crianças aprenderem a ler, é que se deveria ensiná-las a distinguir as sílabas das letras (Froissart, 1976).

A principal característica que diferencia o método sintético do analítico é o ponto de partida. Enquanto o primeiro parte do menor componente para o maior, o segundo parte de um dado maior para unidades menores.

Na aprendizagem da leitura e da escrita, o aluno aprende primeiro um texto escrito. À medida que contacta com o texto que já decorou, vai-se apercebendo a par e passo e à medida das suas capacidades, das suas partes componentes, tirando as suas conclusões.

Assim sendo, os apologistas das metodologias analíticas consideram que a leitura é um acto global e ideovisual (Ferreiro & Teberosky, 1986). Segundo estes métodos, a criança, antes de partir para a análise dos componentes de uma palavra ou frase, faz o seu reconhecimento global. Por isso, considera-se importante que se inicie a aprendizagem da leitura com unidades significativas para a criança – daí a designação de “ideovisual”.

Este método pode ser dividido em “palavração”, “setenciação” ou “global”.

Na “palavração”, como o próprio nome diz, parte-se da palavra. Primeiro, existe o contacto com os vocábulos em uma sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de um certo número de palavras, inicia-se a formação das frases. Na fase da palavra, a criança aprende a ler globalmente uma série de palavras ditas normais, que lhe são familiares. Estas são relacionadas com objectos, seres ou acontecimentos a que se referem (Meiras, 1996).

Na “setenciação”, a unidade inicial do aprendizado é a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas. Inicia-se o ensino da leitura partindo da frase, como unidade real de pensamento, uma vez que só ela pode exprimir uma ideia completa (Gonçalves, 1969) e permitir que a criança compreenda, em simultâneo, o que vai lendo (Meiras, 1996).

No “global”, também conhecido como conto e história, o método é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança. A unidade base de ensino da leitura é um

conjunto de frases que formam um texto (Arteno, 1989). A aprendizagem da leitura, por meio desta metodologia, inicia-se com a leitura de um conto simples e interessante, que contenha uma parte ritmada e de fácil memorização. Esta parte servirá, posteriormente, de texto de leitura (Gonçalves, 1969). Este método é muito semelhante ao método global de frases (“setenciação”), uma vez que também aquele pode partir da leitura de uma história. Por isso, estas duas metodologias desenvolvem-se de forma similar. Os críticos deste método dizem que a criança não aprende a ler, apenas decora.

### **3.3- A Escolha do Método de Leitura para Crianças com Trissomia 21**

A escolha do método depende das características de cada criança, contudo, primeiramente é essencial que a criança adquira a percepção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado.

Por conseguinte, “o projecto de intervenção deve ser flexível (adaptar-se às suas características, ser aberto a possíveis alterações, reformulações, procura de novas estratégias ou anulação de outras); global (embora dividido em diversas áreas, o principal objectivo é o desenvolvimento global da criança); realista (quanto às metas propostas e aos recursos materiais e humanos disponíveis) e compatível (deve estar compatível com a dinâmica geral da sala em que a criança está integrada)”. (Sampedro et al, 1997:237).

De acordo com Troncoso e Cerro (2004), diferentes estudos têm demonstrado que uma intervenção educativa precoce, contínua e adequada permite que a criança adquira competências em áreas diversificadas, nomeadamente:

- Um bom desenvolvimento da percepção e da memória visuais;
- Orientação espacial adequada;
- Uma boa compreensão linguística desde que se fale de uma forma clara e com frases curtas;
- Alguma capacidade em reter o que foi aprendido, embora seja necessário reforçar e consolidar as aprendizagens;
- Alcançam frequentemente um bom nível de adaptação social.

### 3.4 - Elaborar um Programa de Leitura para Crianças com Trissomia 21

Como tivemos oportunidade de verificar, qualquer opção educativa ao nível da aprendizagem tem que encarar a criança na sua globalidade de modo a poder potenciar as suas capacidades e a “contornar” as suas limitações, seleccionando as estratégias, técnicas e métodos que consideramos serem os mais adequados para um determinado sujeito, numa determinada “fase” do seu desenvolvimento. Neste sentido, e tendo em conta a complexidade do processo da aprendizagem, não podemos deixar de enfatizar a ideia que esta consiste numa modificação das reacções ou acções de um sujeito que são atribuíveis à experiência deste. (M.L. Cró, 2006).

Deste modo, a elaboração um Programa de Leitura para alunos com Trissomia 21 pressupõe o conhecimento do aluno e a escolha de um método a seguir. A metodologia que aqui apresentamos resumidamente, foi desenvolvida e avaliada por Victória Troncoso e Mercedes del Cerro, ao longo de 25 anos de trabalho com crianças e jovens com síndrome de Down. Baseia-se na investigação realizada por vários autores, dos quais Sue Buckley é a percursora. Em Portugal destaca-se o trabalho desenvolvido na mesma linha, coordenado por Teresa Condeço e Luísa Cotrim na equipa da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT21). Esta metodologia para aprendizagem da leitura compreende três etapas diferenciadas pelos seus objectivos concretos e pelos materiais próprios de cada uma delas. As três etapas estão inter-relacionadas e, por vezes, os objectivos de cada uma devem ser trabalhados em simultâneo. A razão fundamental deste processo deve-se ao facto de que se devem manter e consolidar as condições de compreensão, fluência e motivação em todos os momentos do processo. Não é preciso completar todos os objectivos de uma etapa para trabalhar a seguinte, se bem que se deva ter o cuidado de avaliar se os objectivos mínimos estão consolidados. Caso contrário, o aluno pode sentir-se inseguro e perder o interesse.

A primeira etapa é a da percepção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado. O importante nesta etapa é que o aluno compreenda em que consiste ler, isto é, que através de símbolos gráficos se chega a significados e mensagens. Assim, começa-se com palavras soltas e, passado pouco tempo, apresentam-se-lhe frases. Esta é a fase mais longa deste processo, idealmente desenvolvida entre os 3 e os 6/7 anos, que implica a seguinte evolução:

- Associação de uma palavra com outra igual acompanhada do desenho ou fotografia (cartão - fotografia com cartão - palavra).
- Associação de palavras iguais.
- Selecção da palavra nomeada.
- Reconhecimento global de palavras.
- Leitura de livros pessoais de palavras.
- Leitura rápida de palavras: "olha e diz".
- Leitura de livros e contos "pessoais" com frases.
- Composição de frases com palavras escritas em cartolinas.
- Leitura de contos comerciais escolhidos expressamente e, se necessário, adaptados.
- Ditado de frases que a criança compõe, escolhendo as palavras escritas em cartolinas.
- Leitura global de 60 palavras incluindo um mínimo de 5 verbos.
- Iniciação ao abecedário pessoal.

Na segunda etapa trabalha-se a aprendizagem de sílabas. O objectivo fundamental é que o aluno compreenda que há um código que nos permite aceder a qualquer palavra escrita não aprendida anteriormente. O desenvolvimento da consciência fonológica é aqui amplamente evidenciada. Dada a complexidade do processo, são apontados pelas autoras (Troncoso e Cerro) dois níveis:

#### NÍVEL I (dos 6 aos 8 anos)

- Composição de palavras conhecidas com as sílabas escritas em peças de madeira: com modelo e sem modelo.
- Composição de palavras com um número determinado de sílabas que se lhe dão escritas.
- Composição de palavras por ditado, com as sílabas que estão escritas.
- Conhecimento progressivo de todas as sílabas directas, através de leitura global de novas palavras escolhidas expressamente com este fim.
- Aumento do número de contos pessoais.
- Aumento do número de palavras que lê globalmente: adjectivos, conjunções e advérbios. Devem incluir-se algumas palavras com sílabas travadas e inversas.
- Aumento do comprimento das frases que lê e que compõe.

- Utilização ocasional de cartilhas para fazer revisão, reforçar e generalizar o conhecimento das sílabas.
- Aumento do número de páginas e de palavras do abecedário pessoal.
- Iniciação ao conhecimento de sílabas travadas.

#### NÍVEL II (dos 8 aos 10 anos)

- Iniciação ao conhecimento de sílabas inversas.
- Leitura rápida de sílabas directas apresentadas uma a uma: “olha e diz”.
- Leitura de livros do 1º ano do 1º ciclo, seleccionados pelo seu conteúdo e apresentação.
- Leitura de contos comerciais com pouco texto.
- Execução de palavras cruzadas “pessoais” a partir das sílabas.
- Composição de palavras conhecidas com letras escritas em peças de cartolina ou de madeira, com modelo.
- Leitura rápida de sílabas travadas e inversa: “olha e diz”.
- Soletrar de palavras simples.
- Iniciação ao conhecimento de palavras com grupos consonânticos.
- Iniciação ao uso de dicionários infantis.
- Leitura de frases que a criança dita ao adulto e este escreve.
- Resposta oral de perguntas sobre a leitura.
- Leitura e ordenação sequencial de cenas de uma história.
- Conhecimento dos grupos consonânticos.

Assim que o aluno tenha compreendido em que consiste ler e vá conhecendo a mecânica da leitura, chega-se à terceira etapa, que é a do aperfeiçoamento da leitura. O objectivo fundamental é conseguir que o aluno leia textos progressivamente mais complexos que lhe permitam:

- a) Fazer um uso prático e funcional das suas capacidades de leitura,
- b) Usar a leitura como uma actividade lúdica de informação e de entretenimento nos seus momentos de lazer,
- c) Aprender, em sentido amplo, através da informação escrita.

Nas fases iniciais da 1ª etapa, o tempo que se deve dedicar à leitura será só de 5 minutos em cada sessão, especialmente se se trabalha com uma criança muito pequena. É preferível repetir a sessão de leitura 2 ou 3 vezes ao dia, do que dedicar muitos minutos seguidos, que

podem cansar a criança, bloqueando a aprendizagem e perdendo a atenção. À medida que o aluno aprende, aumenta a sua capacidade de trabalho, e se mostra mais motivado, poderão aumentar-se os minutos dedicados à leitura. É conveniente evitar o cansaço ou o aborrecimento, porque conduzirá à rejeição da tarefa. A boa coordenação do programa de leitura é fundamental para o sucesso do aluno. Verificou-se com frequência que, quando esta falta, o aluno fracassa e leva muito mais tempo a aprender a ler.

Os programas individuais devem conter objectivos concretos, realistas, exequíveis e funcionais, sendo imprescindível que se possam objectivar os resultados, avaliando o progresso do aluno em períodos curtos. É importante não esquecer que o aluno com Trissomia 21, ao ser integrado numa escola regular, não deixa de ter o síndrome, isto é, terá sempre o direito a ser tratada de acordo com as suas características específicas, com respeito à sua diversidade e particularidades (Troncoso & Cerro, 2004).

## **II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO 4 - Enquadramento Metodológico**

### **4.1 – Metodologia**

Cada vez mais a sociedade exige respostas inovadoras aos diferentes problemas que se colocam em cada momento. Devido a isso, ninguém permanece imune às profundas e aceleradas mudanças que a cada instante ocorrem no mundo actual. A educação tem o dever de ter um papel bilateral neste processo ao contribuir para a mudança e ao ser um reflexo dessa mudança.

Partindo da premissa que o conhecimento científico tem muita importância para resolver os problemas relacionados com a educação, cabe aos investigadores demonstrar que a sua actividade é socialmente relevante, seja através dos problemas que elege e com as metodologias com que os analisa, seja devido a uma maior interacção com os actores de educação e as instituições onde se situam.

Existem diversas propostas de diferentes autores sobre os métodos de pesquisa mas pensamos relevante referir a classificação de Greenwood (cit. por Serra, 2008). Este autor distingue três métodos fundamentais: experimental, de medida e de casos.

Sabendo que em investigação educacional existem muitas possibilidades e opções metodológicas que poderiam ser utilizadas por nós mas, no sentido de dar resposta à questão inicial, perseguindo os objectivos do estudo efectuado, optámos por uma metodologia de Estudo de Caso.

Esta opção baseia-se no facto de ser “uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial, e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (Ponte, 2006:2).

Na perspectiva de Ludke e André (cit. por Serra, 2008), o estudo de caso, comporta entre outras as seguintes características:

- Procura a descoberta, ou seja, apesar dos pressupostos do investigador, no início da investigação ele estará atento aos novos elementos emergentes no decorrer do

estudo - o conhecimento não é algo acabado mas antes uma construção de algo que se faz e refaz constantemente;

- Dá ênfase à interpretação em contexto, de forma a conseguir uma melhor apreensão do objecto de estudo.
- Procura retratar a realidade de forma completa e profunda pretendendo revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação e problema, focalizando-o como um todo.
- Usa a variedade de formas de informação, que permite aos investigadores cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas;
- Permite a generalização naturalista ou seja, o questionar o que é que eu posso(ou não) aplicar deste caso na minha situação?
- Procura representar os diferentes e às vezes em conflito, pontos de vista presentes numa situação social, revelando que a realidade pode ser vista sobre diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira.

No entanto, “num projecto pequeno não é possível fazer tudo. Há que estabelecer, por isso prioridades. (...) O seu objectivo consiste em anotar todas as perguntas possíveis, por muito vagas que sejam. Redefini-las e ordená-las ficará para mais tarde” (Bell. 1997: 33). Ainda na opinião do mesmo autor (2004:23), “o método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

Neste sentido, “a noção de intenção e, portanto, de finalidade, de objectivo é própria de situações educativas”. (Cró, 2006:46)

Para darmos resposta à questão inicial, perseguindo os objectivos do estudo efectuado, optámos por uma metodologia de Estudo de Caso para realizarmos o nosso trabalho de investigação.

## **4.2 - Procedimentos**

Optámos pelo estudo de caso único que nos levasse a fazer uma descrição detalhada e ilustrativa da situação a ser estudada identificando um conjunto de circunstâncias que nos permitirão compreender a aprendizagem da leitura em crianças com Trissomia 21.

Na opinião de Stake (2005), a selecção de pessoas, grupos ou lugares que vão constituir o “caso” é o “passo mais crítico da pesquisa por estudo de caso”. Para o nosso caso escolhemos uma criança a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas Martim de Freitas em Coimbra.

As autorizações foram pedidas através do contacto directo e por escrito aos Encarregados de Educação e na respectiva Direcção do Agrupamento em questão, explicando a natureza do estudo e a sua natural pertinência.

Procedeu-se em seguida a uma observação atenta dos documentos existentes no Processo Individual da aluna e da Instituição escolar.

Após a observação de documentos e consequente recolha de dados passámos a delinear a nossa Intervenção.

Propusemo-nos ao longo do Processo/ Intervenção avaliar a metodologia a ser utilizada e faremos, se sentirmos necessidade, a triangulação das fontes dos dados, para “robustez” da análise.

## **4.3- Justificação do estudo**

Como já tivemos oportunidade de referir, a aprendizagem da leitura é um “marco” significativo na vida de qualquer criança. Deste modo, é para nós fundamental, enquanto docentes de Educação Especial e enquanto mestrandos de um curso de Mestrado em Educação Especial, seleccionar um tema que fosse ao encontro dos nossos interesses pessoais e profissionais. Assim, e dado que trabalhamos com crianças portadores de Trissomia 21, pretendemos com este trabalho de investigação, conhecer especificamente o caso de uma criança com Trissomia 21, a frequentar o 1º ciclo do Ensino Básico. Na aprendizagem da leitura em contexto de sala de aula; As investigações que pretendemos realizar têm como premissa a aprendizagem da leitura em crianças com Trissomia 21. A escolha recai no Agrupamento de Escolas da nossa área de trabalho. Nele estão incluídos

muitos alunos com esta problemática. Poderemos justificar a escolha do nosso estudo com uma citação de Stake (2005, p.16). “Por vezes o caso aparece-nos pela frente, e sentimo-nos obrigados a tomá-lo como objecto de estudo. Isso acontece quando um professor decide estudar um aluno em dificuldades, quando sentimos curiosidade por determinados procedimentos, ou quando decidimos avaliar um programa”.

A pertinência desta investigação prende-se com o facto de termos oportunidade de observar sistematicamente uma criança, desde Setembro de 2010 e de realizarmos um trabalho de articulação com todos os técnicos que a acompanham.

#### **4.4 - Definição do Objecto de Estudo**

Com este estudo, pretendemos descrever e obter um conjunto de informações sobre a aprendizagem da leitura numa criança com Trissomia 21, que nos leve ao conhecimento das suas competências, à descoberta do melhor método de estudo a ser utilizado por ela na aprendizagem da leitura assim como à selecção de materiais para utilizar conducentes à procura de práticas mais eficazes e inclusivas na sala de aula e consequentemente na sua vida.

Sendo assim, o objectivo geral do nosso estudo vai ser conseguir determinar que as crianças portadoras de Trissomia 21 que frequentam a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, inseridas numa turma “regular” conseguem desenvolver e/ou adquirir competências que lhes permitam ler.

#### **4.5 - Hipóteses de trabalho**

Tendo em conta o pressuposto geral (que coincide com o objectivo da investigação) e tendo em conta as dimensões do estudo que nos propusemos analisar, formulámos as seguintes hipóteses:

- As práticas educativas vão de encontro às necessidades da criança com Trissomia 21, com o objectivo de promover o seu desenvolvimento e ajudá-la a aprender a ler.
- As crianças com Trissomia 21 conseguem aprender a ler incluídos numa turma do ensino regular.
- Saber ler potencia uma melhor inclusão escolar.

“ (...) uma preposição hipotética que será sujeita a verificação ao longo da investigação subsequente. Pode também ser vista como um guia para o investigador, na medida em que representa e descreve o método a ser seguido no estudo do problema” (Verma e Bearn, 1981, cit. por Bell, 1997: 35).

Neste trabalho de investigação, depois de formulado o problema e apresentadas as hipóteses (respostas possíveis e provisórias à situação problemática), temos em vista determinar a sua validade.

#### **4.6 - Instrumentos de recolha de dados**

Como já foi referido, iremos efectuar um estudo de caso único. Para tal, aplicaremos como Pré-teste e Pós-teste, a *checklist* “Perfil de Carolina”, já utilizada por diversos investigadores (M.L. Cró, 1990, Andrencci, 2005, Pinho, 2010) O “Caroline Development of Profile” é uma *checklist* de comportamentos – sinais, repartidos por seis áreas de desenvolvimento: Motricidade Grossa e Motricidade Fina, percepção Visual e Raciocínio, Linguagem Receptiva e linguagem Expressiva.

As referências efectuadas pelos autores citados e o perfil de desenvolvimento da criança que iremos observar/ avaliar, levam-nos a determinar que este instrumento nos permitirá fazer uma razoável observação/ avaliação dos comportamentos da criança em estudo, uma vez que os itens do “Perfil de Carolina” foram elaborados depois de uma cuidadosa revisão de toda a literatura sobre o assunto e longa experiência com crianças em idade pré-escolar.

Ao optarmos por uma forma analítica de apreciação, poderemos determinar quais as aquisições que a criança já fez e quais as que ainda não fez: este é o aspecto diagnóstico do instrumento de observação. Mas ao mesmo tempo este instrumento permitirá também definir, em termos de objectivos a médio e longo prazo, qual deve ser a intervenção educativa relativamente à criança – este é o aspecto prognóstico do instrumento.

A informação será registada em grelhas de observação. No que diz respeito aos materiais usados como instrumentos de intervenção, dado que se trata de um estudo de caso, estes serão apresentados e descritos nos planos de sessão e ao longo da descrição das intervenções. Durante as sessões/observações, iremos registar acontecimentos e episódios relevantes, que constatem as principais características das ocorrências, tornando possível uma descrição da situação para posterior análise.

Yin (2002) sublinha justamente que o estudo de caso leva a fazer “observação directa e a coligir dados em ambientes naturais”.

Tanto na recolha de dados e consequente análise, como na própria planificação da investigação utilizar-se-á modalidades quantitativas e qualitativas (observação directa, revisão da literatura e de documentação relevante) com a finalidade de recolher informação rigorosa sobre a implementação do programa a delinear.

Atendendo aos objectivos do nosso estudo, a opção metodológica possui, no entanto, carácter mais qualitativo, na medida em que “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Biklen & Bogdan, 2003:11).

Segundo Bell (1989) os métodos que utilizamos na recolha de informações são escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida.

No nosso caso optámos por:

- Grelhas de observação directa e participante.
- Notas de campo.
- Relatórios.

A informação será registada em grelhas de observação sistemática. O registo (identificação) será feito durante ou imediatamente após a recolha dos dados.

#### **4.7 - Caracterização da Criança em Estudo**

J. é uma criança com sete anos de idade e, de acordo com relatórios que constam do seu processo, apresenta um diagnóstico de Síndrome de *Down*, apresentando uma Trissomia 21 de tipo livre.

É de salientar que J. beneficiou de Intervenção Precoce, com a equipa do PIIP de Coimbra. Teve frequência do Pré-escolar dos três anos de idade aos seis, continuando nesse período a beneficiar de apoio da equipa de Intervenção Precoce por um docente de Educação Especial e um terapeuta da fala.

Actualmente frequenta o 2º ano de uma Escola Pública na cidade de Coimbra. A turma em que J. está inserida é constituída por dezasseis alunos, prevalecendo o sexo feminino.

Após a avaliação efectuada por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), determinou-se que J. se enquadrava dentro da abrangência do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.

Para que melhor possamos entender as suas limitações, capacidades e competências, importa determo-nos um pouco sobre a sua funcionalidade ao nível das funções do corpo, actividade e participação e factores ambientais.

Assim, ao nível da “Actividade e Participação”<sup>2</sup>, J. no âmbito da “aprendizagem e aplicação dos conhecimentos” revelou dificuldades graves em adquirir competências, adquirir linguagem, adquirir conceitos básicos e em concentrar a atenção. É importante referir que a Joana é comunicativa e gosta de interagir com adultos e pares, tendo facilidade em estabelecer relações com os outros.

A J. tem revelado evoluções que lhe permitem estar mais tempo em tarefa, apesar das suas dificuldades de atenção se manterem, sendo necessário consolidar competências a este nível, através de um treino estruturado.

Compreende o sentido de algumas palavras e alguns símbolos, o que lhe permitiu iniciar a aprendizagem da leitura pelo método global. No entanto, e embora seja muito comunicativa, tem dificuldade em exprimir as suas ideias, pelo que há a necessidade de alargar o vocabulário.

Ao nível da aprendizagem de conceitos matemáticos, mostra dificuldades acentuadas na classificação de objectos, contagem e seriação.

Tem dificuldade na aprendizagem de cores e de noções especiais, e ao nível da motricidade fina e pré-escrita, tem trabalhado competências diversas, sendo clara a necessidade de manter o investimento na realização de desenhos, figura humana e grafismos.

No que diz respeito “às tarefas e exigências gerais”, é importante referir que J. necessita da orientação do adulto para colaborar em diversas actividades, nomeadamente as que não são muito motivadoras para si. Tem flutuações na sua colaboração. Apresenta melhor desempenho em contexto de apoio individualizado. É bastante autónoma em algumas actividades que impliquem ocupar-se de si mesma, como a colaborar no despir, tirar os sapatos desapertados, despir as calças desabotoadas, despir peças de vestuário simples,

---

<sup>2</sup> De acordo com a definição da Classificação Internacional de Funcionalidade (2003: 9), na sua versão de “crianças e jovens”, a “actividade é a execução de uma tarefa ou acção por um indivíduo. Participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real”.

lavar e secar mãos e cara e ir ao W.C. indicando a necessidade de ir à sanita e usando-a, com supervisão. Necessita de pouca supervisão na higiene pessoal. Precisa de supervisão na alimentação, embora use os talheres de forma autónoma. Embora sendo considerada de uma forma moderada, o “controlo do seu próprio comportamento” explica os momentos de oposição que a J. apresenta ocasionalmente, no decorrer de tarefas orientadas. Os momentos de oposição acentuam-se na presença da família.

Em relação à “comunicação”, destaca-se a dificuldade grave em compreender mensagens faladas complexas, em falar e na conversação. Demonstra dificuldades ligeiras em comunicar e receber mensagens usando desenhos e fotografias e em produzir mensagens usando desenhos e fotografias. Daqui pode retirar-se que o desempenho comunicativo verbal expressivo e receptivo de J. melhora, quando é apoiado por meios de comunicação não verbais, como desenhos, imagens, símbolos e linguagem corporal.

Da avaliação efectuada às “Funções do Corpo<sup>3</sup>”, foram consideradas, para avaliação, as “funções da orientação no espaço e no tempo”, tendo-se considerando que a J. apresenta dificuldades graves na orientação no tempo e moderadas na orientação em relação ao lugar. Apresenta dificuldades moderadas nas “funções da atenção”, mais concretamente na manutenção da atenção, nomeadamente em tarefas menos motivadoras, como as que exigem trabalho de pré-escrita. É atenta nas actividades de leitura com recurso a fotos à palavra correspondente. Apresenta uma dificuldade grave nas “funções da memória”, nomeadamente na memória a longo prazo. Apresenta ainda dificuldades moderadas nas “funções cognitivas básicas”. Avaliadas as “funções mentais da linguagem”, considerou-se que apresenta dificuldades graves, nomeadamente nas “funções da linguagem”.

No que diz respeito às “funções da voz e da fala” nota-se uma deficiência grave ao nível das “funções da articulação”, uma vez que as produções de J. se caracterizam por vários processos de alteração da estrutura das palavras (como omissões e trocas de sílabas e fonemas), perturbando a sua inteligibilidade.

---

<sup>3</sup> De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade (OMS, 2004: 14) “as funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas)”. No entanto, importa ainda esclarecer que “o componente corpo inclui duas classificações, uma para as funções dos sistemas orgânicos e outra para as estruturas do corpo.” (Idem :11)



Outra das áreas avaliadas, prendia-se com os “Factores Ambientais<sup>4</sup>”, onde procurámos verificar a importância positiva ou prejuízo dos “produtos e tecnologias”, dos “apoios e relacionamentos” e das “atitudes”.

Ao nível dos “produtos e tecnologias” consideramos facilitador completo o uso de óculos. Ainda nesta categoria funcionou como barreira moderada a inexistência de um ecrã de toque, que poderia ser favorável a um maior aproveitamento, por parte da aluna, do material informático.

Em relação aos “apoios e relacionamentos”, foram considerados facilitadores a “família próxima” (facilitador completo), nomeadamente pais, avós paternos e irmão, todos eles muito envolvidos no processo de aprendizagem de J.; os conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade, tendo em conta o bom enquadramento social da criança e a sua aceitação pelos pares e pela comunidade próxima. As “pessoas em posição de autoridade”, designadamente pelo bom relacionamento de J. com as professoras e com os técnicos que a acompanham e apoiam.

Nas categorias relativas às “atitudes”, salientamos como facilitadores as “atitudes individuais dos membros da família próxima” e as “atitudes individuais de conhecidos, pares e colegas e membros da comunidade”, bem como as “atitudes de profissionais de saúde”. A criança é seguida em Consulta de Trissomia 21, no HPC, existindo também uma boa articulação entre este serviço e a escola, designadamente no acompanhamento a consultas e troca de informação relevante.

#### **4.8 - Caracterização da Instituição Escolar e do Meio Envolve**

A EB1 dos Olivais está situada na Avenida Dias da Silva, freguesia de Santo António dos Olivais. Serve essencialmente uma população residente na sua área de influência, sendo também frequentada por um número considerável de crianças cujos pais ou encarregados de educação exercem a sua actividade profissional nesta zona.

A construção deste edifício foi iniciada em 1942 e ficou praticamente concluída em 1944, apesar de Escola só ter entrado em funcionamento em 1947. Embora já estando em vigor o plano do Centenário, esta Escola foi edificada obedecendo à Planta do Projecto tipo Regionalizado de Rogério de Azevedo - Beira Litoral. Tendo funcionado durante cerca de

---

<sup>4</sup> “Constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem a sua vida” (CIF-CJ, 2003: 68).

meio século sem grandes alterações estruturais, o edifício apresentava-se algo deteriorado e ultrapassado, relativamente às exigências do ensino actual. Assim sendo, o mesmo esteve em reconstrução no ano lectivo 2001/2002 e abriu as suas portas renovado e modernizado, em Setembro de 2002. Em jeito carinhoso, foi baptizada pelas crianças como "a azulinha" devido à sua cor exterior. Actualmente é frequentada por mais de centena e meia de crianças de ambos os sexos (inicialmente apenas era frequentada por alunos do sexo masculino).

O seu espaço físico está distribuído pelas seguintes áreas: quatro salas de aula, casas de banho (masculinos, femininos e outra adaptada a pessoas portadoras de deficiência), uma cozinha, uma mini-ludoteca, uma secretaria e uma área polivalente.

O exterior apresenta-se dividido por um espaço lateral esquerdo vedado (campo de jogos), um espaço lateral direito com alguns bancos e um espaço frontal com árvores e uma entrada principal coberta por um telheiro.

## **CAPÍTULO 5 – Descrição da Intervenção e Apresentação de Resultados**

### **5.1- Utilização da Checklist “Perfil de Carolina” como Pré-teste e Pós-teste**

Conforme já tivemos oportunidade de mencionar, a nossa preferência por “Perfil de Carolina” deve-se ao facto de ser um instrumento de observação/avaliação e por pensarmos que ele irá permitir estabelecer objectivos a médio e longo prazo, com vista à activação do desenvolvimento da aluna em várias áreas.

Em relação à avaliação da criança em estudo, realizámos duas etapas: uma inicial, realizada previamente à intervenção, o pré-teste, e outra após a aplicação do programa de intervenção, o pós-teste.

O pré-teste e o pós-teste foram realizados em actividades lectivas da aluna em observação.

Com base nos resultados obtidos no pré-teste e nos dados recolhidos sobre a aluna em questão, construímos o programa de intervenção.

### **5.2- Programa de Intervenção: “Actividades de Intervenção na Leitura”**

A J. é a aluna em estudo e usufrui, ao abrigo do artigo 21º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, de um Currículo Específico Individual.

Os Currículos Específicos Individuais, segundo este Decreto-Lei, têm que ser de cariz funcional, ou seja, as actividades propostas têm que ser úteis para a vida presente e futura (pós-escolar) dos alunos, prepará-los sempre para responder aos desafios de uma vida autónoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro. Neste sentido, estes currículos permitem “alterações significativas no currículo comum, possibilitando a introdução de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dando prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar” (DL 3/2008).

No entanto, todos estes pressupostos teóricos e legais carecem de operacionalização. Por conseguinte, o instrumento em que estão delineados estes currículos designa-se de

Programa Educativo Individual (PEI)<sup>5</sup>. Para além de outros aspectos fundamentais, a escolha das competências a desenvolver com a aluna em estudo, teve como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos da sua vida e a aprendizagem das competências definidas realizou-se, sempre que possível, em contextos reais de forma a dar-lhes significado.

Ao nível da intervenção do programa de acção, procurou-se que as actividades tivessem em conta as suas diferenças individuais, o método que estava a ser utilizado com ela, a sua idade cronológica e os seus interesses, bem como a sua contextualização nas actividades e temas a serem desenvolvidos no grupo turma. No sentido desta aluna conseguir evidenciar todo o seu potencial, desejávamos que elas fossem promotoras de um maior interesse pela leitura, área em que a criança parecia manifestar algum desinteresse. Assim, e de forma a estabelecermos uma maior interacção e motivação para a aplicação do programa, optámos por preparar várias sessões, propondo à aluna actividades lúdicas, dinâmicas e atractivas, de modo a que lhe despertem, essencialmente, o prazer de ler. As mesmas foram contextualizadas, pretendendo que elas servissem de motivação para a realização de actividades de leitura diversificadas e dinâmicas. As acções foram registadas fotograficamente, permitindo ser utilizadas num momento posterior para exercícios de leitura.

Paralelamente, foi elaborado um “portfólio”, onde a criança guardou todas as fotografias, legendando-as com palavras/ frases simples sobre a experiência vivida. É de salientar a importância das imagens/fotografias, pois correspondem à realidade vivenciada pela criança. O tempo que dedicámos à leitura foi em função do cansaço demonstrado pela aluna, de modo a que se bloqueasse a aprendizagem e perdesse a atenção. Nalguns casos, repetimos a sessão de leitura 2 ou 3 vezes ao dia, sempre que o considerávamos necessário. À medida que a aluna aprendia, que aumentava a sua capacidade de trabalho e se mostrava mais motivada, aumentámos os minutos dedicados à leitura. O método utilizado teve como base o método aplicado por Troncoso e Cerro, que iniciaram o ensino da leitura a crianças com Trissomia 21 em 1980. À medida que as palavras/frases foram do domínio da aluna, inserimo-las no seu “portfólio”, funcionando este como “livro de leitura” da aluna.

---

<sup>5</sup> De acordo com o artigo 8.º do Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro, “o programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação”. Para além disso, este programa “(...) documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo”.

Na selecção das palavras estabeleceu-se, desde o início, como critério comum permanente, que a leitura deveria ser compreensiva e inteligente. Este aspecto “obrigou-nos” a grande preocupação na escolha das palavras, a qual incidiu sobre as que tiveram, durante as actividades, mais interesse para a aluna. Teve-se também em conta:

- Palavras que eram de significado claro e conhecido da aluna.
- Palavras que eram representadas graficamente de forma clara.

Neste sentido, procurámos estabelecer como objectivos gerais das actividades planificadas, no âmbito da leitura:

- a) Reconhecer visualmente e de forma global palavras escritas compreendendo o seu significado, numa perspectiva funcional e num contexto motivador;
- b) Associar palavras escritas às imagens correspondentes;
- c) Ler com fluência e desenvoltura palavras formadas por algumas sílabas, reconhecendo o seu significado, associadas aos focos de interesse da aluna;
- d) Ler com fluência e desenvoltura frases com palavras conhecidas, reconhecendo o seu significado, associadas aos focos de interesse da aluna;
- e) Construir de um portefólio com as imagens e as palavras/ frases correspondentes que servirá como livro de leitura.

Como já referimos, o livro individualizado (portefólio) foi construído à medida que o vocabulário da criança aumenta. As fotografias/imagens foram utilizadas para apoiar a compreensão. Conseguiu-se um documento de folhas soltas plastificadas, de argolas tipo dossier, para permitir modificar a ordem das mesmas, impedindo assim que a criança memorize a sequência das palavras/ livro.

água	sopa	pão	nariz
sumo	gelado	pirata	Joana
copo	uva	pato	Francisca (prima)
mão	arroz	vaca	do/da/de

pé	cão	Pedro (irmão)	não
mãe	carro	sol	sim
Pai	olhos	gato	casa
Avó	avô	boca	bebe
Come	vê	é	dá

Tabela nº 2: Palavras que são do domínio da aluna para serem utilizadas na leitura.

### 5.2.1- Actividade um: Chegada à Escola

A actividade surgiu da necessidade de conhecer os novos alunos, professores e assistentes operacionais no ano lectivo que se iniciava. Assim, foi promovida pelos docentes da escola uma recepção aos novos alunos e restante comunidade educativa, que iria frequentar esse estabelecimento de ensino no ano lectivo 2010-2011. Esta actividade serviu de base à aquisição de outras competências, nomeadamente no domínio social e de autonomia.

Efectuou-se o registo fotográfico de diversos momentos: apresentação de todos os alunos, professores e dos assistentes operacionais que trabalham na escola. A actividade desenvolveu-se nos seguintes momentos:

1º Passo - As fotografias apresentadas à aluna levaram ao diálogo sobre as imagens e o nome das pessoas já conhecidas do ano anterior e as novas do presente ano lectivo.

2º Passo - Em seguida, a criança foi convidada a organizar cartões - fotografias dos elementos da escola (por turmas) e cartões que tinham as fotografias e os nomes dos professores. Este exercício pretendeu que a aluna tivesse um primeiro contacto com as imagens dos colegas que ela conhecia (ou passou a conhecer), de modo a associá-los a cartões – fotografias dos professores correspondentes.

A ordenação das fotografias segundo a ordem pela qual ocorreram, permitiu consolidar e estruturar o discurso, as noções lógico-temporais, fundamentais na linguagem falada e escrita.

3º Passo - O passo seguinte consistiu em convidar a criança a concentrar-se nos cartões - palavra e a organizar os cartões-palavra (nome individual) e cartões - fotografias (fotos individuais), que lhe foram dados desordenadamente (este exercício foi referente aos alunos e professores da sua turma). Este exercício pretendia que a criança associasse correctamente as imagens às palavras, verbalizando o que está lá escrito.

4º Passo - A discente realizou algumas fichas em papel que focam essencialmente a área da leitura (as fichas em papel são pouco dispendiosas e permitem-nos guardar facilmente as dificuldades manifestadas pela criança, assim como são fáceis de se adaptar/modificar).

A aluna teve de associar imagens com as palavras que explorou nas actividades. Ao realizar esta actividade, a aluna demonstrou que era capaz de reconhecer globalmente palavras que manipulou anteriormente e de lhes atribuiu um significado (dado pela imagem).

5ºPasso - A aluna participou numa actividade de grupo na sala de aula, relacionada com o tema “Painel de aniversários”. A aluna passou a entregar diariamente a cada colega e professor, no início do dia, um cartão com o nome de cada um. Para além disso, nos momentos da leitura na sala de aula, ela participou na actividade do grupo turma com a leitura das palavras e frases trabalhadas nas actividades.

Da presente tabela constam as 18 palavras que foram utilizadas nas actividades desenvolvidas na intervenção.

nomes dos colegas (16)	nomes dos professores (2)
Imagens dos grupos pertencentes às novas turmas da escola	

Tabela nº 3: Palavras utilizadas na 1ª sessão e imagens correspondentes

### 5.2.2- Actividade dois: Ida ao Supermercado

A actividade surgiu da necessidade de realizar um bolo para uma actividade da sua turma na escola. A aluna, acompanhada da professora, elaborou uma lista de ingredientes necessários para a confecção do bolo. Em seguida foi com a professora comprar os ingredientes ao supermercado.

Esta actividade serviu de base à aquisição de outras competências, nomeadamente no domínio social e de autonomia. Dada a especificidade dos objectivos desta investigação, apenas faremos referência aos da leitura. Nesse ambiente, a criança viu-se numa situação real, em que teve não só de ir à procura dos ingredientes nas prateleiras, comunicar com os funcionários que a atenderam e ainda proceder à entrega do dinheiro para pagamento.

A actividade desenvolveu-se nos seguintes momentos:

1º Passo - O registo fotográfico dos diversos momentos – cumprimento dos funcionários, escolha dos produtos, pagamento, recepção do troco, elaboração do bolo, etc. – e também dos diferentes elementos (o açúcar, o chocolate, os ovos, as bolachas e o dinheiro);

2º Passo - Num momento posterior as fotografias tiradas levaram a um diálogo sobre a experiência vivida pela criança, levando-a a recordar e recontar os diversos momentos. A ordenação das fotografias segundo a ordem pela qual ocorreram, permitiu consolidar e estruturar no discurso, as noções lógico-temporais, fundamentais na linguagem falada e escrita.

3º Passo - Em seguida, a criança foi convidada a organizar os cartões que continham fotografias de diversos momentos e elementos da actividade realizada, de modo a formar frases. Este exercício pretendia que a aluna tivesse um primeiro contacto com as palavras que nomeiam realidades que ela conhece (e com as quais contactou), para que posteriormente, a auxiliasse na formação de frases relacionadas com a sua experiência. Este exercício permitiu também explorar as questões da morfossintaxe, que constituem muitas vezes um problema para as crianças com Trissomia 21 (Troncoso e Cerro, 2004:102).

4º Passo - O passo seguinte consistiu em pedir à criança que se concentrasse nalgumas palavras apenas, e a organizar alguns cartões-palavra e cartões-imagem que lhe foram dados desordenadamente. Este exercício pretendia que a criança associasse correctamente as imagens às palavras. Pedia-se sempre à aluna que dissesse o nome de cada palavra que estava escrita em cada um dos cartões. Houve momentos em que também se realizaram exercícios em que a criança teve que substituir palavras com as imagens correspondentes em frases e vice-versa, escolhendo entre vários cartões.

5º Passo - A discente realizou algumas fichas em papel que focavam essencialmente a área da leitura. A aluna teve de associar imagens com as palavras que explorou nas actividades.



Ao realizar esta actividade, a aluna demonstrou que era capaz de reconhecer globalmente algumas palavras que manipulou anteriormente e de lhes atribuir um significado (dado pela imagem). Com a organização dos cartões de palavras, seguida da leitura das palavras, a aluna demonstrou atribuir significado aquilo que leu.

6º Passo - A aluna participou, na sala de aula, numa actividade relacionada com o tema. Foi feito um cartaz com o registo da receita do bolo, a qual foi elaborada por todos os alunos da turma.

Da presente tabela constam as 27 novas palavras que foram utilizadas nas actividades desenvolvidas na intervenção.

nomes dos colegas (16)	nomes dos professores (2)	ovo	açúcar
chocolate	bolacha	café	bolo
moeda	nota	obrigado	

Tabela nº 4: Palavras utilizadas na 2ª sessão e imagens correspondentes

### 5.2.3- Actividade três: Ida ao Teatro de Fantoques

A actividade surgiu na sequência da programação para assistir a um teatro de fantoches no âmbito das comemorações da Implantação da República na Casa da Cultura de Coimbra.

Esta actividade serviu de base à aquisição de outras competências, nomeadamente no domínio social e de autonomia. Desenvolveu-se nos seguintes passos:

1º Passo - O registo fotográfico dos diversos momentos: saída da escola, Casa da Cultura, teatro de fantoches, bandeira portuguesa, lanche no jardim e regresso à escola.

2º Passo - Num momento posterior as fotografias tiradas levaram ao diálogo sobre a experiência vivida pela criança, onde lhe pedimos para recordar e recontar os diferentes momentos. A ordenação das fotografias segundo a ordem pela qual ocorreram, permitiu consolidar e estruturar no discurso, as noções lógico-temporais, fundamentais na linguagem falada e escrita.

3º Passo - De seguida, a criança foi convidada a organizar os cartões que continham fotografias de diversos momentos e elementos da actividade realizada, de modo a formar frases. Em seguida, em baixo de cada foto colocou a palavra correspondente e assim formou frases com palavras. Este exercício pretendeu que a aluna tivesse um primeiro

contacto com as palavras que nomeiam realidades que ela conhece e com as quais contactou, auxiliando-a na formação de frases relacionadas com a sua experiência.

4º Passo - O passo seguinte foi convidar a criança a concentrar-se nalgumas palavras apenas e a organizar alguns cartões de palavras e imagens que lhe foram dados desordenadamente. Este exercício pretendeu que a criança associasse correctamente as imagens às palavras. De seguida, a criança teve de construir frases com as palavras conhecidas por baixo da frase dada com imagens. Este tipo de actividade promoveu a realização de uma leitura atenta por parte da criança, fazendo-a reflectir e procurar uma solução para o problema que lhe foi apresentado. Com a organização dos cartões de palavras, seguida da leitura das frases, a aluna demonstrou atribuir significado àquilo que leu.

5º Passo - A discente realizou algumas fichas em papel que focam essencialmente a área da leitura. A aluna teve de associar as imagens com as palavras que explorou nas actividades. Ao realizar esta actividade, a aluna demonstrou que era capaz de reconhecer globalmente as palavras que manipulou anteriormente e de lhes atribuir um significado (dado pela imagem).

6º Passo - A aluna participou na sala de aula, com os outros colegas, numa actividade relacionada com o tema: elaboração de uma bandeira de Portugal em papel.

Da presente tabela constam as 32 novas palavras que foram utilizadas nas actividades desenvolvidas na intervenção:

nomes dos colegas (16)	nomes dos professores (2)	ovo	açúcar
chocolate	bolacha	café	bolo
moeda	nota	obrigado	menino
menina	bandeira de Portugal	leite	pão

Tabela nº5: Palavras utilizadas na 3ª sessão e imagens correspondentes

#### **5.2.4- Actividade quatro: Descobrir os sinais de trânsito**

A actividade surgiu da necessidade de sensibilizar os alunos para o cumprimento dos sinais de trânsito que permitiriam andar na rua com mais segurança (dando cumprimento a um ponto do Programa Curricular do 2º ano). Foi programada uma visita ao Jardim-de-infância mais próximo. Esta actividade serviu de base à aquisição de outras competências, nomeadamente no domínio social e de autonomia.

1º Passo - Registo fotográfico do trajecto e dos diversos momentos: saída da escola, atravessar as ruas na passadeira, sinais de trânsito que existem no caminho, chegada ao Jardim-de-infância, lanche, jogos/ brincadeiras, regresso à escola.

2º Passo – De seguida, as fotografias tiradas levaram ao diálogo sobre a experiência vivida pela aluna, levando-a a recordar e recontar os diversos momentos. A ordenação das fotografias segundo a ordem pela qual ocorreram, permitiu consolidar e estruturar no discurso, as noções lógico-temporais, fundamentais na linguagem falada e escrita.

3º Passo – De seguida, a criança foi convidada a organizar cartões que continham fotografias de diversos momentos e elementos da actividade realizada, pela ordem de realização. Este exercício pretendia que a aluna tivesse um primeiro contacto com as palavras que nomeavam realidades com as quais contactou, auxiliando-a na formação de frases relacionadas com a sua experiência.

4º Passo – A seguir, procurou-se que a criança se concentrasse nalgumas palavras apenas, de modo a organizar alguns cartões de palavras e de imagens que lhe foram dados desordenadamente. Este exercício pretendia que a criança associasse correctamente as imagens às palavras.

5º Passo - A discente realizou algumas fichas em papel que focavam essencialmente a área da leitura. A aluna teve de associar os cartões de imagens com os cartões com as palavras que explorou nas actividades. Ao realizar esta actividade, a aluna demonstrou que é capaz de reconhecer globalmente as palavras que manipulou anteriormente e de lhes atribuir um significado (dado pela imagem). Em seguida, a criança teve que construir pequenas frases com os cartões de palavras, de acordo com a experiência que viveu. Este tipo de actividade promoveu a realização de uma leitura atenta por parte da criança, fazendo-a reflectir e procurar uma solução para o problema que lhe foi apresentado. Com a organização dos

cartões de palavras, seguida da leitura das frases, a aluna demonstrou atribuir significado àquilo que leu.

6º Passo - A aluna participou na sala de aula, com os colegas da turma, numa actividade relacionada com o tema. Elaborou-se um cartaz colectivo do percurso utilizado, um itinerário. Efectuou-se a colocação das fotografias tiradas durante o trajecto: escola, sinais de trânsito encontrados pelo caminho e Jardim-de-Infância.

Da presente tabela constam as 38 novas palavras que foram utilizadas nas actividades desenvolvidas na intervenção:

nomes dos professores (2)	nomes dos colegas (16)	ovo	açúcar
bolacha	chocolate	Moeda	nota
bandeira de Portugal	Jardim-de-infância	café	Bolo
Escola	Passadeira	obrigado	menino
Pão	menina	leite	
Stop	Autocarro	Perigo	

Tabela nº6: Palavras utilizadas na 4ª sessão e imagens correspondentes.

### 5.2.5- Actividade transversal: Elaboração de “Portfólio”

A elaboração de um “Portfólio” teve como principal objectivo servir de livro de leitura, com as palavras/ frases que a aluna ia adquirindo e reconhecendo. Esta actividade foi transversal em todo o seu processo de ensino - aprendizagem .

O Portfólio individualizado foi construído à medida que o vocabulário de leitura da criança ia aumentando. As fotografias/imagens foram sempre utilizadas para apoiar a compreensão. Tendo em vista a sua funcionalidade, foi construído com folhas soltas, plastificadas, de argolas tipo dossier, para permitir modificar a ordem das mesmas e para que a criança não memorizasse a sequência das palavras e/ou frases.

A nossa escola recaiu sobre um portfolio, uma vez que eles “são documentos personalizados do percurso de aprendizagem, são ricos e contextualizados. Contêm documentação organizada com propósito específico que claramente demonstra conhecimentos, capacidades, disposições e desempenhos específicos alcançados durante

um período de tempo. Os Portfolios representam ligações estabelecidas entre acções e crenças, pensamento e acção, provas e critérios. São um meio de reflexão que possibilita a construção de sentido, torna o processo de aprendizagem transparente e a aprendizagem visível, cristaliza perspectivas e antecipa direcções futuras” (Jones & Shelton, 2006: 18-19).



Figura 4 – Imagens do portfólio

### 5.3- Apresentação de Resultados do Programa de Intervenção

Neste ponto iremos apresentar os resultados do pré-teste e do pós-teste e realizar uma análise comparativa entre os resultados obtidos, com o objectivo de se verificar a evolução da J. após a aplicação do programa de Intervenção. Esta análise é feita de acordo com a área avaliada e de acordo com os dados obtidos através dos instrumentos aplicados. Apresentaremos também a constituição do portfólio distinguindo as palavras que foram introduzidas antes e durante a intervenção assim como as palavras que ainda não constam dele mas que aguardam ser do domínio da aluna para serem inseridas. Analisaremos também os dados obtidos nos documentos do seu processo e durante as observações directas durante a intervenção.

#### 5.3.1- Resultados obtidos no Pré-teste e Pós-teste

Após a passagem do “perfil de Carolina” como pré-teste obtivemos os seguintes dados:

Dados obtidos no pré-teste.						
	Motricidade	Motricidade Fina	Percepção Visual	Raciocínio	Linguagem receptiva	Linguagem Expressiva
1)	19	15	11	6	10	6
2)	20	15	12	12	12	12
%	95%	100%	92%	50%	83%	50%

Legenda: 1) Valores obtidos por J.

2) Valores de referência do “Perfil de Carolina”

Tabela nº 7: Dados obtidos no Pré-teste “perfil de Carolina”

Os dados obtidos no pré-teste revelaram que a J. apresentava como área forte a motricidade (ao nível da motricidade fina obteve um valor de 100% e ao nível da motricidade um valor de 95%) e como áreas fracas o raciocínio e a linguagem expressiva, onde obteve uma

percentagem de 50%, em relação aos valores de referência. Salientamos ainda as boas prestações obtidas na linguagem receptiva (83%) e na percepção visual (92%).

Após a passagem do “perfil de Carolina”, como pós-teste obtivemos os seguintes dados:

Dados obtidos no pós-teste.						
	Motricidade	Motricidade Fina	Percepção Visual	Raciocínio	Linguagem receptiva	Linguagem Expressiva
1)	19	15	12	8	10	7
2)	20	15	12	12	12	12
%	95%	100%	100%	67%	83%	58%

Legenda: 1) Valores obtidos por J.

2) Valores de referência do “Perfil de Carolina”

Tabela nº 8: Dados obtidos no Pós-teste “perfil de Carolina”.

Os dados apresentados nesta tabela são os resultados obtidos no pós-teste e revelaram que a J. continua a ter como área forte a Motricidade e como áreas mais fracas o Raciocínio e a Linguagem. Conforme podemos constatar através dos valores expressos, para além dos dados do pós-teste confirmarem os pontos fortes e menos fortes de J., mostram-nos os ganhos obtidos em cada área, após a intervenção. Assim, e conforme teremos oportunidade de visualizar através do gráfico comparativo, os itens ou áreas em que J. obteve sucesso foram a Linguagem Expressiva (onde obteve 58%, contra os 50% do pré-teste), a Percepção Visual (onde passou de 92% no pré-teste, para 100% no pós-teste) e o Raciocínio (passou de 50% para 67%), onde se verificou o maior ganho.

Apresentaremos em seguida um gráfico onde podemos verificar os resultados obtidos e os respectivos ganhos.



Gráfico nº 1- Resultados obtidos e respectivos ganhos.

Não se registando progressos em todas as áreas, este gráfico permite-nos verificar que a J. obteve progressos ao nível de três áreas do desenvolvimento: Raciocínio, Linguagem Expressiva e Percepção Visual. Confirmamos também, através dele os ganhos obtidos nesses itens.

### 5.3.2- Resultados obtidos no portfólio

Esta tabela permite-nos verificar as palavras que constam do portfólio no final da intervenção, distinguindo aquelas que a aluna já dominava antes e as que adquiriu após a intervenção.

Água	sopa	pão	nariz
sumo	gelado	pirata	Joana
copo	uva	pato	Francisca (prima)
mão	arroz	vaca	do/da/de
pé	cão	Pedro (irmão)	não
mãe	carro	sol	sim



pai	olhos	gato	casa
Avó	avô	boca	bebe
Come	vê	é	dá
bolacha	pão	bandeira	Portugal
menino	menina	obrigado	café
moeda	bolo	chocolate	escola
ovo	passadeira	perigo	stop
autocarro	açúcar	leite	Nomes dos colegas-13-e professores-2-.

Tabela nº 9: Palavras que constam do portfólio.

Legenda:



Antes da Intervenção: 36 palavras

Depois da Intervenção: 34 palavras

Apresentaremos em seguida um gráfico que evidencia as palavras que foram utilizadas na intervenção.

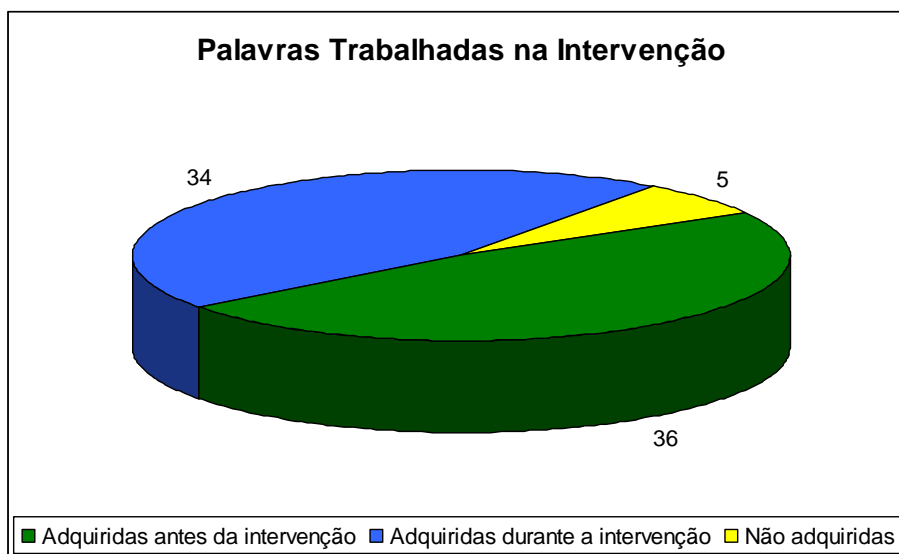


Gráfico nº 2: Palavras trabalhadas na intervenção.

Fazendo a leitura do gráfico poderemos concluir que o número de palavras que foram inseridas no portfólio desde o início do Programa de Intervenção até ao seu final aumentou 194,4 %. Dum total de setenta e cinco palavras que foram trabalhadas durante a intervenção, só ficaram a constar do portfólio setenta, podendo verificar-se que existem cinco palavras que foram trabalhadas, mas que ainda não constam do “portfólio”, por ainda não serem do domínio total da aluna. Aguardam numa “bolsa arquivo” que a criança vai continuar a utilizar nas actividades.

### 5.3.3- Dados obtidos nas observações directas

Pelos dados recolhidos poderemos verificar que a J. foi aumentando, ao longo das actividades de Intervenção, o empenho e entusiasmo na realização das mesmas. Melhorou a postura no decorrer das sessões e nas actividades de grupo foi progressivamente ganhando mais confiança o que originou maior participação e solicitações dos colegas para intervir e até apresentar o seu desempenho à turma.



Figura 5 – Actividades de leitura

Durante as sessões esteve atenta à explicação do que era pretendido, escutando e olhando de modo a poder receber a informação oral e visual, e nunca mostrou recusa em realizar as tarefas. No 1º Passo das sessões conseguiu com suporte de imagem) reconhecer verbalmente os momentos vivenciados durante a actividade anterior. No 2º Passo das sessões colocar cartões - fotos de situações vivenciadas formando ideia – frase.

Conseguiu realizar as tarefas só com frases simples e dadas pela professora até à 3ª sessão mas na 4ª sessão conseguiu



Figura 6 – Actividade de construção frásica

manifestar uma frase. Nos exercícios do 3º Passo das sessões, construir com cartões - palavra a frase correspondente a situações vivenciadas (com ou sem suporte de foto). A aluna teve dificuldade em entender o que se pretendia, mas quando conseguiu foi notória a sua satisfação e empenho em mostrar esta capacidade.

Nos exercícios do 4º Passo das sessões em que a aluna teria de colocar cartões - palavra ou cartões - imagens em lacunas deixadas numa frase a aluna necessitou de mais ajuda do professor e de felicitações pelos êxitos que ia obtendo para continuar a colaborar. Após várias tentativas conseguiu colocar cartão - palavra ou cartão - imagem em frases só com uma lacuna.

No 5º Passo que implicava exercícios em folhas de papel a Joana fê-los associando, seleccionando e lendo fazendo uso da sua destreza grafomotora, traçando linhas, contornando palavras ou desenhos ao mesmo tempo que lia. Nestes exercícios a aluna realizou as tarefas mais autonomamente, não necessitando da muita ajuda do professor.

Conseguiu ler frases - papel em várias linhas e sem se perder.

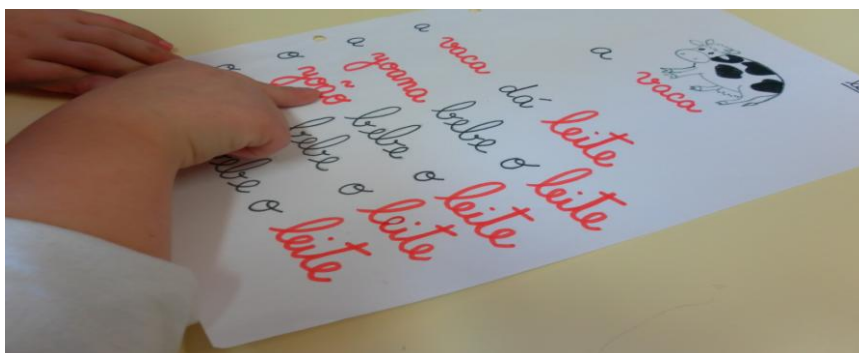


Figura 7 – Actividade de leitura

#### 5.4. – Conclusões do Programa de Intervenção

Na validação do programa de intervenção importa salientar que este produziu efeitos positivos nas dificuldades manifestadas pela aluna e também verificar, através dos resultados da intervenção, que as hipóteses formuladas no estudo foram validadas com os resultados obtidos. A avaliação realizada após a intervenção evidencia resultados eficazes assim como o cumprimento dos objectivos propostos no programa. Pensamos que estes resultados poderão vir a permitir sugerir mudanças no processo ensino-aprendizagem da aluna.

Escolhemos como pré-teste e pós-teste o “Perfil de Carolina”. Ao ser elaborado e desenvolvido o Programa de Intervenção tivemos em conta os resultados obtidos no pré-teste. No pós-teste, conforme tivemos oportunidade de verificar, obtiveram-se ganhos, donde se destacam os progressos ao nível da linguagem expressiva, do raciocínio e percepção visual, o que não será de estranhar na medida que as actividades promovidas na intervenção, apelam mais ao desenvolvimento destes três itens.

Outro aspecto que não podemos deixar de destacar prende-se com o facto da J. ter melhorado a sua motivação ao longo do desenvolvimento do Programa. A sua percepção de sucesso durante as actividades contribuiu para um aumento da sua autoconfiança, dentro e fora da sala de aula, levando-a a ser mais comunicativa. No que diz respeito à atitude postural, a aluna assumiu-a de uma forma mais correcta, bem como a direcionalidade, coordenação visual e manual, onde se verificou que a J. consolidou a aprendizagem da direcção correcta (da esquerda para a direita) da leitura e da escrita.

Embora tenhamos consciência que grande parte dos resultados do programa de intervenção tenham sido consequência directa do trabalho realizado no domínio da leitura, não poderemos esquecer que para potenciar os efeitos desse programa, também contribuíram todas as restantes actividades realizadas em contexto de turma, no restante horário lectivo.

Sendo certo que a metodologia por nós utilizada não nos permite fazer extrapolações, neste estudo de caso, conseguimos provar a eficácia da intervenção, pelos sucessos obtidos pela criança em estudo, sobretudo em áreas que apresentava, à partida, um grande deficit. Outro aspecto digno de realce, que em nosso entender contribuiu para a evolução da leitura, prende-se com o tipo de intervenção efectuada: uma intervenção intensiva realizada por um especialista.

Com a divulgação dos resultados e conhecimentos adquiridos pretendemos difundir os princípios e benefícios da metodologia empregada, colaborando para a selecção e organização dos conteúdos de um Programa Educativo Individual adequado, que tornem a resposta educativa ajustada às necessidades educativas especiais de cada aluno.

## Considerações Finais

*“Ouço, esqueço; vejo, recordo; faço, compreendo.”  
(provérbio chinês)*

Durante anos, muitas pessoas com “deficiência mental”, incluindo os indivíduos com esta Síndrome, não aprendiam a ler, porque se acreditava que com um grau moderado de deficiência não se podia, nem se devia aprender a ler. Actualmente, por força de uma série de mudanças estruturais e conjecturais, podemos constatar que na escola, uma criança com Trissomia 21 pode adquirir competências académicas básicas, como aprender a ler, demorando apenas um pouco mais que os restantes alunos, desde que tenha um acompanhamento especializado e tenha acesso a um conjunto de métodos, técnicas e materiais facilitadores dessa mesma aprendizagem, ou seja, cada um de nós tem um ritmo próprio de desenvolvimento.

Como tivemos oportunidade de verificar ao longo do nosso trabalho, os indivíduos com Trissomia 21 apresentam uma grande variabilidade individual entre si, pelo que a análise de cada caso, determinará, indubitavelmente, a escolha e selecção do “percurso” mais indicado a seguir.

A nossa investigação partiu deste pressuposto e do desejo de conseguir analisar as características da aluna em estudo. Apesar de termos consciência das múltiplas variáveis, procurámos elaborar uma resposta pedagógica adequada e eficaz, tendo em conta a multiplicidade de métodos de aprendizagem da leitura e da escrita e, sobretudo, o perfil de funcionalidade da aluna, nas vertentes do funcionamento do corpo, actividade e participação e dos factores ambientais. As conclusões a que chegámos permitiram-nos tomar consciência das opções tomadas e validar as hipóteses formuladas.

No entanto, e uma vez que se trata de uma tese de dissertação de mestrado, não podíamos deixar de consubstanciar e fundamentar todas as opções tomadas no nosso “Programa de Intervenção”: foi o que fizemos na primeira parte do nosso trabalho. Aí, para além de algumas descrições e caracterizações que efectuamos, procurámos alicerçar a nossa dissertação em teorias, estudos e reflexões efectuadas no âmbito das Neurociências, Psicologia, Psicopedagogia, Ciências da Educação, entre outras.

Para tal, dividimos o trabalho em diferentes fases, procurando a individualidade e a complementaridade dos temas. Nos primeiros capítulos, numa sequência lógica e enriquecedora, procurámos ficar a conhecer com mais pormenor a Trissomia 21, através da sua conceptualização e da caracterização genética e social da criança com Trissomia 21; no último capítulo da parte teórica não podíamos deixar de efectuar uma abordagem aos principais métodos de iniciação à leitura, onde para além de os caracterizar, procurámos obter a sustentação teórica que nos permitisse elaborar um Currículo Específico Individual, adequado ao perfil de funcionalidade da aluna em estudo e às reais necessidades da criança.

Reconhecendo que ler é uma das grandes aquisições académicas e funcionais da infância, tarefa extremamente complexa e que exige e implica um conjunto de processos inter-relacionados que têm de operar conjunta, rapidamente e com precisão para se conseguir levar a cabo essa tarefa com sucesso, procurámos igualmente fundamentar as possíveis opções metodológicas, tendo sempre como premissa fundamental que os alunos têm que ter prazer em aprender a ler. Neste sentido, enfatizámos o papel do professor, uma vez que lhe cabe gerir adequadamente todo o processo de iniciação à leitura para que esse ensino seja eficaz.

Quanto a sugestões e recomendações, não podemos deixar de referir que apesar dos alunos com Trissomia 21 estarem a frequentar uma turma do ensino regular, é necessário ter a preocupação de se fazer uma adequada adaptação curricular, com um programa individualizado de leitura, para que eles, apesar de progredirem mais lentamente que os seus companheiros, possam trabalhar positivamente a sua auto-estima e o seu interesse e prática de leitura.

Embora não se possam retirar conclusões generalizáveis, por se tornar um estudo de caso, considera-se que esta investigação pode ser um passo para análises posteriores e conduzir a novas reflexões.

Estamos certos que a nossa aposta poderá criar sinergias que permitam eficazes práticas educativas, num modelo de Escola pluralista, para fazer face aos desafios neste século XXI.

Terminando como iniciámos, a vontade, empenho e perseverança levam-nos a parafrasear (mais uma vez) Charles de Gaulle, que quando por volta dos anos 60, referia que “é bem possível que um dia vamos à Lua, mas isso não é ir muito longe... A maior distância a

percorrer está dentro de nós próprios.” Com este “pequeno” passo, pensamos ter conseguido percorrer alguma dessa distância...

## BILIOGRAFIA

- ALÇADA, I., (s.d.). Leitura, literacia e bibliotecas escolares. Consultado em 12/09/2010, disponível em:  
[http://www.proformar.org/revista/edicao\\_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20literacia.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20literacia.pdf)
- AJURIAGUERRA, Julian. (1973) Manual de psiquiatria infantil. Barcelona: Toray-Masson.
- ARTENO, M., (1989). Didactica de la lengua y la literatura. Anaya, Madrid.
- ASSUNÇÃO, Candice Aparecida Rodrigues. (2007) A ideologia na legislação da educação inclusiva. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília.
- BAUTISTA, R., (1997). Necessidades Educativas Especiais. Colecção Saber Mais. Lisboa: Dinalivro.
- BEL, J. (1997). Como realizar um Projecto de Investigação. Lisboa: Gradiva.
- BEIRNE -Smith, MITTENBACH , R. F., & PATTON , J. R. (2002). Mental retardati. (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- BIKLEN, S.& BOGDGN, R. (2003) Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto, Porto Editora.
- BUCKLEY, S.J. (2003).Speech and Language Intervention in Down Syndrome. In Rondal, J. & Buckley, S.J. Speech and Language Intervention in Dow Syndrome. (pp.132-153). London: Whurr.
- CONDEÇO, T., COTRIM, L. (2004). Aprender a Ler para Aprender a Falar. Lisboa: APPT21, 2004
- CONDEÇO, T., COTRIM, L., e MACEDO, S., (2005) Intervenção em Trissomia 21, Competências Comunicativas, Lisboa: APPT21.
- CONDEÇO, T. & COTRIM, L., (2001). Ensino da Leitura para o Ensino da Linguagem. Boletim T21. 7 (4): 15-20.



- CRÓ, M.L. et al. (2009). Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Formação no Ensino Superior. Vol.17, nº1 Educação Especial e processos Inclusivos. In Reflexão e Acção. (140-163). UNISC. ISSN 1982-9949.
- CRÓ, M.L. et al. (2009). Currículo e Formação. Cró, M.L. (org/coord). Col.: Práticas - Conhecimento – Pensamento. Ed. IPC/Inovar para Crescer. ISBN 978-989-95440-6-2.
- CRÓ, M.L. (2008). Innovation as a form of Intervention in Education ICERI 2008 International Conference of Education, Research and Innovation. ISBN: 978-84-612-5091-2. Ed. IATED, Madrid.
- CRÓ, M. L. (2006). Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico. 2ª Ed., Lisboa: ESEJD - Artes Gráficas, Lda. Editora.
- DECRETO-LEI nº 3/2008, de 7 de Janeiro - Normativo que define apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais permanentes.
- GOUGH, P. (1972). One second of reading. In: Language by ear and by eye, Cambridge, Mass: Mit Press.
- DUNST, C. J.; TRIVETTE, C. M. & DEAL, A. G. - Enabling and Empowenns Families. Brookline Books Cambridge, M. A. 1988
- FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. (1986). Picogénese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FROISSART, A. (1976). Como a criança aprende a ler. Colecção Família e Educação. Lisboa; Editorial Aster.
- GONÇALVES, Irene (1996). O Desenvolvimento Social como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GONÇALVES, G. (1969). Didáctica da língua nacional: Apontamentos. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- GUERREIRO, M. F. (1998). Ser Diferente – Fazer Diferente – Trissomia 21: Um Estudo de Caso. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga.

- LA BERGE, D., & SAMUELS, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading, *Cognitive Psychology*, (6), 293-323.
- LARA, Ana Teresa de Mello Camuzzo. TRINDADE, Silvia Helena de Rezende. NEMR, Katia. (2007) Desempenho de indivíduos com síndrome de Down nos testes de consciência fonológica aplicados com e sem apoio visual de figuras. *Rev CEFAC*. São Paulo. N° 2, 164-73, abr-jun
- LAPA, A. C., ABRAÇOS, F., FURTADO, H., CANCELA, M., & TORRES, T. (2002). *Viver com a Trissomia 21: O que é a Trissomia 21?*. Lisboa: Edições APPACDM.
- MEIRÁS, F. (1996). *O professor e o ensino da leitura*. Vigo: Edições Ir Indo.
- MORATO, P. (1995) *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- MORAIS, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- National Association for Down Syndrome, NADS (n.d.). *Down Syndrome Facts*. Retirado a 6 de Novembro de 2010 de [http://www.nads.org/pages\\_new/facts.html](http://www.nads.org/pages_new/facts.html).
- PALHA, M. (2005). Prólogo. In M. V. Troncoso & M. M. Cerro (Ed.). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita – Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, N. e TEIXEIRA, M. M. (2002). Projecto Arianne: a contribuição da investigação - Acção na construção/desconstrução do global e do local. In *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: Edições Colibri.
- Portfólio (Jones & Shelton, 2006: 18-19 Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre. Retirado em 10 de Janeiro de 2011 de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Portf%C3%B3lio>
- PEREIRA, J. (2003). *Manuais escolares e aprendizagem da leitura: estatuto, funções e modos de apropriação no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- PONTE, João Pedro (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, pp.105-132. Quadrante, 3 (1).
- PUESCHEL, S.M. (1993). *Síndrome de Dow*. São Paulo: Papyrus, ISBN 85-308-0220-9.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2001) Acessibilidade em ambientes educacionais: para além das guidelines. In: Rev. Online da Bibl. Prof. Joel Martins: São Paulo.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2003). Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2006). Igualdade e diferenças na escola – como andar no fio da navalha. In: Educação Porto Alegre.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2008) O desafio das diferenças nas escolas. In: MANTOAN, M. T. E (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes.
- MACHADO, Rosângela. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E (org). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MARQUES, Ramiro (1993). Ensinar a ler, aprender a ler. Educação hoje, Lisboa, Texto Editora.
- SAMPEDRO, María Fernandez; BLASCO, Gloria M. González; HERNÁNDEZ, Ana Maria Martínez. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Coimbra: Dinalivro. Colecção Saber Mais.
- SANCHES & TEODORO. (2007). Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos.
- SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. (2008) Inclusão escolar: desafios e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E (org). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes.
- SCHWARTZAN, J. S. (1999). Síndrome de Down. São Paulo: Mackenzie.
- STAKE, R.E. (2007). A arte de investigação com estudos de caso. Lisboa: Gulbenkian.
- STAKE, R. E. A Arte da Investigação com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Revista Lusófona de Educação, 8. 2006.
- SAMPEDRO, María Fernandez; BLASCO, Gloria M. González; HERNÁNDEZ, Ana Maria Martínez.(1997) *Necessidades Educativas Especiais*. Colecção Saber Mais, Dinalivro.

- SIM-SIM, Inês (org.) (2001), A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Porto: Porto Editora /INAFOP
- STAINBACK, W. & STAINBACK, S. (1990). Support Networks for Inclusive Schooling: interdependent integrate education, Baltimore, edited by Willian Stainback, Susan Stainback.
- STRAY- GUNDERSEN, K. (1986). Babies With Down Syndrome. Washington: Woodbine house. ISBN 0-933149-02-6.
- TEIXEIRA, M. e SANTOS, Sofia (2007). Competências linguísticas e a aprendizagem da leitura. Revista Psicologia, Educação e Cultura, vol. XI, nº2. 357-374.
- TETZCHNER, S. Von, BREKKE, K. M., SJ Thun, et al., (2005). Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. Rev. bras. educ. espec. [online], vol.11, n.2.
- TRONCOSO, V. e CERRO, M. (2004). Síndrome de Down : Leitura e Escrita - um guia para pais, educadores e professores. Porto: Porto Editora. 20.
- UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção - Necessidades Educativas Especiais*. Ed. UNESCO.
- VINAGREIRO, M. L. & PEIXOTO, L. M. (2000). A criança com síndrome de Down: Características e intervenção educativa. Braga: Edições APPACDM.
- VOIVODIC, M.A. (2004). Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down, 3º ed., Petrópolis, RJ: Vozes,
- YIN, R. K. (2002). Estudo de caso. Planeamento e métodos. Porto Alegre: Artmed, tradução do original de 1994, Case study research: design and method, Sage Publications.

# **Anexos**

Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas

Exmº Senhor Encarregado de Educação da aluna

XX

**Assunto:** Pedido de autorização para realização de um Estudo de Caso, referente ao tema “A Promoção da leitura na Trissomia21. Estudo de caso”

Maria Paula da Silva Costa Rêgo, professora de Educação Especial do Quadro do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas e aluna de mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Coimbra, orientada pela Professora Doutora Maria de Lourdes Cró Braz, vem por este meio solicitar a V. Ex.ª autorização para recolher dados em tarefas executadas pela sua educanda e esses mesmo dados poderem ser utilizados no Projecto final de investigação/Acção acima citado. Esta recolha será feita na escola.

Agradecendo desde já a disponibilidade e participação;

Maria Paula da Silva Costa Rêgo

Coimbra, de de 2010

✂.....

#### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação da aluna XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX do 1º ano da EB1 dos Olivais, autorizo a participação da minha educanda na Investigação/Acção efectuada por Maria Paula da Silva Costa Rêgo no âmbito do Mestrado em Educação Especial.

\_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Assinatura da Encarregada de Educação

\_\_\_\_\_

**NORTH CAROLINA DEVELOPMENTAL PROFILE ( PERFIL DE CAROLINA)**

**MOTRICIDADE GLOBAL**

Item	DESCRIÇÃO	Idade desenv.	PODE FAZER	NÃO PODE FAZER
1	<b>Sentar-se em uma cadeira baixa, sem perda de equilíbrio.</b>	2		
2	<b>Pôr-se de pé com os calcanhares juntos sem queda, durante 5 segundos.</b> Demonstrar e fazer várias tentativas, se necessário	2		
3	<b>Atirar uma bola de tênis para a frente.</b> Demonstrar . Pode ser com a mão por cima da bola ou atirando para o ar. A bola deve percorrer cerca de 60 cm ou mais.	2		
4	<b>Levantar um cubo, de 2 a 3 cm do chão enquanto está de pé. sem queda.</b> Demonstrar. Fazer várias tentativas, se necessário.	2		
5	<b>Subir e descer 3 degraus sem suporte, usando os pés alternadamente ou não.</b> Demonstrar.	2		
6	<b>Lançar uma bola, de diâmetro igual a 15 ou 20 cm, pelo menos a uma distância de metro e meio sem perder o equilíbrio,</b> Demonstrar e fazer várias tentativas, se necessário.	3		
7	<b>Saltar a pés juntos de uma altura de 15 cm aproximadamente.</b> Demonstrar.	3		
8	<b>Andar sobre uma barra de 2,5 cm de largura e 3m de comprimento sem pisar fora mais do que 3 vezes.</b> Demonstrar.	3		
9	<b>Andar para trás ao longo de uma barra de 3m.</b> Não é necessário que os pés permaneçam sobre a barra, mas a direção geral ao longo da barra deve ser mantida pelos passos. Demonstrar.	3		
10	<b>Subir e descer 3 degraus sem suporte, alternando os pés, ao subir e descer.</b> Demonstrar.	3		
11	<b>Atirar uma bola de tênis com pequena participação do tronco.</b>	4		
12	<b>Equilibrar-se num só pé, sem suporte, durante 5 segundos.</b> Êxito com duas tentativas certas. Demonstrar.	4		
13	<b>Saltar sem suporte num só pé, pelo menos 2 vezes, no mesmo lugar ou não.</b> Demonstrar.	4		
14	<b>Saltar pelo menos 5cm em altura em posição de cócuras.</b> Demonstrar.	4		
15	<b>Fazer correr para um salto em comprimento de pelo menos 60 cm, a partir de uma linha marcada. A distância deve ser marcada do ponto onde a criança deixa o chão ao ponto onde ela o reencontra.</b> Demonstrar.	4		
16	<b>Equilibrar-se num só pé, sem suporte, durante 10 segundos.</b> Fazer 3 tentativas. Passa no item tendo êxito em 2 tentativas.	5		
17	<b>Equilibrar-se nos bicos dos pés com os pés juntos e com os calcanhares levantados do solo durante 10 segundos, sem suporte.</b> Demonstrar. Fazer 3 tentativas.	5		
18	<b>Fazer correr para um salto em comprimento de pelo menos 70 cm, a partir de uma linha marcada. A distância deve ser marcada do ponto onde a criança deixa o chão ao ponto onde ela o reencontra.</b> Demonstrar.	5		
19	<b>Dar um pontapé numa bola de 20 a 25 cm de diâmetro, a partir do chão, atingindo pelo menos 2 metros no ar.</b> Demonstrar.	5		
20	<b>Saltar com leveza.</b> Demonstrar se necessário.	5		



**NORTH CAROLINA DEVELOPMENTAL PROFILE ( PERFIL DE CAROLINA)**

**PERCEPÇÃO VISUAL**

Item	DESCRIÇÃO	Idade desenv.	PODE FAZER	NÃO PODE FAZER
1	<b>Jogo de cores</b> Apresentar à criança 6 cubos de cores diferentes. Conservar para si um jogo igual de 6 cubos, escondidos. Apresentar 1 de cada vez, pedindo à criança para apresentar um igual. Não nomear a cor. Demonstrar. Êxito com 5 correctos.	2		
2	<b>Formar conjuntos pela cor, forma ou tamanho.</b> Exemplos : blocos coloridos; fichas de pocker ou dados; blocos de diferentes tamanhos: chávenas; formas diferentes tais como contas ou talheres (facas, garfos, colheres). Fazer isto como um jogo.	2		
3	<b>Meter 5 argolas num suporte, por ordem.</b> Demonstrar. As argolas são de tamanhos sucessivamente diferentes. Êxito se a criança é capaz de dar a ordem correcta, mas tem dificuldades em colocá-las no suporte. O Objectivo desse item é ver se a criança consegue perceber (visualmente) as diferenças de tamanho e não as capacidades de coordenação motora fina.	2		
4	<b>Jogo de formas</b> Apresentar à criança 2 círculos, 2 quadrados e 2 triângulos. Pegar no círculo e pedir à criança para procurar um igual. Voltar a colocar o círculo no grupo. Repetir para o quadrado e para o triângulo. Permitir uma tentativa para cada forma. Êxito com 3 correctos.	3		
5	<b>Constrói um círculo de 2 meios círculos, depois de demonstrar.</b> Mostrar as duas metades com os diâmetros paralelos à aresta da mesa de frente para a criança. Permitir 3 tentativas.	3		
6	<b>Jogo de figuras de animais ( cão, cavalo, urso e gato).</b> Apontar uma das figuras da fila de cima e pedir à criança para procurar "uma como esta". Repetir para as outras 3 figuras. Êxito com todas correctas.	3		
7	<b>Nomeia a figura de 1 item escondida, dum conjunto de 3.</b> Mostrar à criança 3 imagens culturalmente familiares e nomeá-las. Esconder uma figura de cada vez. Três correctos para passar.	4		
8	<b>Selecciona duas figuras iguais de um conjunto de 3.</b> Pedir à criança para apontar as duas figuras que são exactamente iguais. Três correctos para passar.	4		
9	<b>Completar a figura humana.</b> Dizer à criança para desenhar o que falta. Êxito : qualquer coisa semelhante a pernas e braços.	4		
10	<b>Copiar 3 desenhos</b> Permitir duas tentativas para cada desenho. Pedir à criança: "Faz um igual a este". Desenhar cada uma das seguintes figuras, uma de cada vez, para a criança. A criança deve copiar o desenho com o lápis. O objectivo deste item é ver se a criança consegue ver visualmente estes desenhos e não se ela tem a capacidade para desenhar. Êxito: qualquer figura perceptivamente semelhante às desenhadas.	5		
11	<b>Constrói um puzzle de 4/6 grandes peças, depois de demonstração.</b>	5		
12	<b>Ordena 4 botões do mais pequeno para o maior.</b> Demonstrar e descrever a tarefa. Permitir duas tentativas. Êxito: uma correcta.	5		

NORTH CAROLINA DEVELOPMENTAL PROFILE ( PERFIL DE CAROLINA)				
RACIOCÍNIO				
Item	DESCRIÇÃO	Idade	PODE	NÃO PODE
		desenv.	FAZER	FAZER
1	<b>Descriminação entre pequeno e grande.</b>	3 +		
	Apontar para o cão grande; depois a bola pequena; depois a bola grande a pedido.			
	Permitir uma tentativa para cada. Êxito com todas correctas.			
2	<b>Escolher "um" e depois "mais um".</b>	3+		
	De um grupo de 10 blocos a criança dá "um" à pedido e depois dá "mais um" a pedido.			
3	<b>Discriminar entre comprido e curto.</b>	3+		
	Aponta a linha mais comprida quando se lhe pede. Desenhar 2 linhas (5 e 6cm).			
	Alterar a posição respectiva voltando o papel. Êxito com 3 em 3 tentativas ou 5 em 6.			
4	<b>Usar "o maior", "o mais lento" e "o mais pesado" correctamente a pedido.</b>	4+		
	Perguntar:--" O que é maior, uma árvore ou uma flor?"; " O que é mais lento, um automóvel ou uma bicicleta?"; "O que é mais pesado, um tijolo ou um sapato?"			
	Uma tentativa para cada. Êxito com uma correcta.			
5	<b>Completar frases com analogias e oposições depois da explicação do item</b>	4+		
	a) O irmão é um rapaz e a irmã é uma ..... Rapariga, mulher, etc .			
	b) De dia está claro e à noite está .....			
	c) O pai é um homem e a mãe é ..... .			
	d) O caracol é lento e o coelho é ..... .			
	e) O sol brilha durante o dia; a lua brilha durante a ..... .			
	Uma tentativa cada. Êxito com uma correcta.			
6	<b>Conta 4 objectos ( blocos).</b>	4 +		
	Apresentar os blocos à criança numa fila: separados de 2,5 cm. Êxito : contar os blocos e dar o total correcto.			
7	<b>Usar "levemente" e "com força".</b>	5		
	A pedido: bater as mãos levemente; bater com força. Uma tentativa para cada.			
	figura de cada vez. Três correctos para passar.			
8	<b>Dizer quantas rodas tem uma bicicleta.</b>	5		
	Permitir uma resposta.			
9	<b>Tocar o bloco do meio numa fila de 5 a pedido.</b>	5		
	Apresentar os blocos numa fila separados por 1 cm. Permitir uma tentativa			
10	<b>Diz quantas rodas tem um carro.</b>	5 1/2		
	Permitir uma tentativa.			
11	<b>Tocar o primeiro e o último bloco de uma fila de 5, a pedido.</b>	5 1/2		
	Permitir uma tentativa para cada. Não importa qual dos extremos da fila é escolhido como primeiro e como último, se as duas escolhas são consideradas uma com a outra.			
12	<b>Indica o material de que são feitos os 3 itens, a pedido.</b>	5 1/2		
	a) De que é feita uma colher? (metal, prata, madeira, plástico)			
	vidro). Permitir uma tentativa para cada, embora cada pergunta possa ser repetida se necessário. Êxito com 3 correctas.			

**NORTH CAROLINA DEVELOPMENTAL PROFILE ( PERFIL DE CAROLINA)**

**LINGUAGEM RECEPTIVA**

Item	DESCRIÇÃO	Idade desenv.	PODE FAZER	NÃO PODE FAZER
1	<b>Cumprir ordens simples</b> a) Põe o bloco na cadeira; b) Traz-me o bloco ; c) Põe o bloco na mesa  Olhar para a criança enquanto se dão as ordens; não acompanhar com os gestos. Repetir, se necessário. Permitir 3 tentativas para cada ordem.	2		
2	<b>Tocar nos objectos designados pelo nome, a pedido.</b> Pedir para tocar : a) chávena; b) lápis; c) sapato; d) bola; e) tesoura f) botão. Uma tentativa por item. Êxito com 5 correctas.	2		
3	<b>Tocar nos objectos designados pela função, a pedido.</b> a) O que serve para beber ; b) O que serve para cortar ; c) O que serve para calçar; d) O que serve para atirar ; e) O que serve para apertar o casaco. Uma tentativa por item. Três correctas.	2		
4	<b>Tocar 3 figuras designadas ( acções) :</b> Pedir para a criança tocar a gravura de uma criança a) dormindo b) correndo c) comendo.  As figuras devem ser culturalmente familiares.	3		
5	<b>Seguir ordens simples designadas, com preposições diferentes.</b> Põe o bloco .. a) Em cima da cadeira ; b) Em baixo da cadeira ; c) Atrás da cadeira; d) À frente da cadeira; e) Ao lado da cadeira.  Olhar para a criança enquanto dá as ordens, sem fazer gestos. Repetir as direcções, se necessário, mas permitir só uma tentativa por direcção. Êxito com 3 correctas.	3		
6	<b>Indica a figura da "noite" quando lhe perguntam " Qual a figura onde podes ver que já é noite?"</b> Permitir só uma tentativa. Utilizar imagens culturalmente familiares.	3		
7	<b>Indica blocos designados pela cor, à pedido.</b> Apresentar 4 blocos juntos. Pedir à criança para indicar, um de cada vez, o encarnado, o azul, o amarelo e o verde. Uma tentativa cada cor. Êxito com 3 correctas.	4		
8	<b>O mesmo que o item 5.</b> Êxito com 4 correctas.	4		
9	<b>Indica figuras indicadas por características distintas, a pedido.</b> Pedir à criança para mostrar a figura de : a) o que serve para cozinhar; b) o que usamos quando está a chover; c) o que nos dá leite ; d) o que tem as orelhas mais compridas ; e) o que brilha à noite no céu ;f) o que caça os ratos.  Uma tentativa por item. Êxito com 4 correctas.	4		
10	<b>Tocar na figura com as facas, a pedido.</b> Pedir à criança para tocar só naquela figura onde há facas. Permitir 1 tentativa.	5		
11	<b>Indica o que é escuro, mas não é pequeno, a pedido.</b> Olhar as diferentes formas. Depois pedir-lhe para dizer qual é aquela que é preta, mas não é pequena.  Permitir só uma tentativa.	5		
12	<b>Indica a figura daquele que vai ser magoado, a pedido.</b> Pedir à criança para observar as figuras das crianças. Depois pedir-lhe para dizer aquela que vai ser magoada. Permitir só uma resposta.	5		

**NORTH CAROLINA DEVELOPMENTAL PROFILE ( PERFIL DE CAROLINA)**

**LINGUAGEM EXPRESSIVA**

Item	DESCRIÇÃO	Idade desenv.	PODE FAZER	NÃO FAZER
1	<b>" Repete 2 dígitos correctamente, na ordem dada, depois de praticar.</b> Pedir à criança para ouvir cuidadosamente e repetir "dois". Não continuar enquanto a criança não o fizer correctamente. Depois pedir-lhe para dizer: a) 4-7; b) 6-3; c) 5-8. Pronunciar os dígitos, um por segundo, claramente e com igual ênfase. Permitir uma tentativa para cada par de dígitos. Êxito com 1 correcto.	2 1/2		
2	<b>Nomeia os objectos, a pedido.</b> Apontar para uma imagem de cada vez. Perguntar à criança " o que é?" ou "como se chama?" Uma tentativa por imagem. Êxito com 8 correctos.	2 1/2		
3	<b>Diz o primeiro e o último nome, a pedido.</b> Perguntar à criança o nome dela. Se ela só disser o primeiro nome, perguntar-lhe como é o resto, ou como é o outro.	2 1/2		
4	<b>Responde a perguntas de compreensão. Perguntar :</b> a) O que deves fazer quando tens fome? O que deves fazer quando tens sono? C) O que deves fazer quando tens frio? Exemplos de respostas correctas: a) como rebufados; b) Durmo. 1 correcta	3		
5	<b>Fala sobre imagens.</b> Mostrar 3 imagens culturalmente familiares, uma de cada vez, pedindo à criança para falar sobre a imagem, mas sem fazer perguntas específicas. As 3 imagens devem conter várias crianças participando nalgum acontecimento ( festa, picnic, desfile, escola, loja). Para o êxito da criança deve nomear três objectos em cada imagem e descrever algum elemento ( o rapaz tem um chapéu na cabeça) ou interpretar uma acção. (uma festa).	3 1/2		
6	<b>Usa frases de duas ou três palavras algumas incluindo pronomes pessoais e/ou conter perguntas.</b> Fazer uma lista de algumas dessas frases utilizadas pela criança durante o seu dia-a-dia Exemplos: "onde está o gato?", "onde foi o gato?" ; "não há bola"; "quero bolos".	3 1/2		
7	<b>O mesmo que o item 2.</b> Catorze correctas para passar.	4		
8	<b>Repete frases de 12 ou 13 sílabas.</b> Pedir à criança para dizer "Bob é um bom cão". Utilizar este exemplo para tornar a tarefa clara para a criança. Depois pedir-lhe para dizer : a) O rapaz chama-se João. É um bom rapaz". b) "Quando o comboio passa, tu ouves o apito". c) " Vamos passar umas boas férias no campo". Pronunciar cada palavra claramente, dum modo natural. Êxito com uma frase correcta.	4		
9	<b>Dar justificações para termos cama e televisões.</b> Perguntar : a) Para que temos uma cama? B) Para que temos uma TV ? Uma tentativa por pergunta. Êxito com uma resposta correcta para cada, ou duas respostas correctas para uma.	4 1/2		
10	<b>Indica a função dos olhos e dos ouvidos, a pedido.</b> Perguntar à criança : O que fazemos com : a) os nossos olhos?" b) os nossos ouvidos?" Uma tentativa por pergunta. Deve dar a função geral correcta (ver,ouvir) ou um uso específico adequado (ver TV, ouvir cantigas).	4 1/2		
11	<b>Usa frases de 4 a 6 palavras.</b> Anotar algumas das frases usadas pela criança durante a rotina normal do dia.	5		
12	<b>Usa plurais regulares correctamente a maior parte das vezes.</b> Anotar algumas frases utilizadas pela criança, que incluam o uso de plurais regulares. Exemplos típicos " duas mesas", " flores", " os meus pés".	5		

North Carolina Developmental Profile

A criterion Referenced Checklist for planning Early Childhood Education

Developmental				12		
Age	20			11		
Level	19	15		10		
5	18	14	12	9	12	
	17	13	11	8	11	12
	16	12	10	7	10	11
	15					
	14	11				10
4	13	10	9	6	9	9
	12	9	8	5	8	8
	11	8	7	4	7	7
	10					
	9					
3	8	7	6	3	6	6
	7	6	5	2	5	5
	6	5	4	1	4	4
	5					
	4	4				
2	3	3	3		3	3
	2	2	2		2	2
	1	1	1		1	1
	Gross Motor	Fine Motor	Visual Perception	Reasoning	Receptive Language	Expressive Language

## Grelha de Observação do Desenvolvimento Cognitivo (dos 3 aos 6 anos)<sup>6</sup>

OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	Actividades	Comportamentos
1.Capacidade de seleccionar informações e estabelecer relações.	Jogos	-Relaciona objectos do seu uso. - Relaciona palavras as imagens.
2. Desenvolver conceitos.	<p>Actividades da Vida Diária</p> <p>Jogos diversos</p> <p>Leitura</p>	<p>- Põe a mesa colocando correctamente o talher, copo e guardanapo</p> <p>- Mostra a pedido: As mãos Os pés As pernas Os braços</p> <p>- Ordena imagens da esquerda para a direita</p> <p>- Compreende se recipiente está cheio ou vazio.</p> <p>- Selecciona objectos em função de características</p> <p>- Ordena em tamanho objectos por ordem crescente (3 elementos)</p>
3. Aquisição da noção de correspondência um a um.	Jogos diversos	- Faz correspondência um a um entre imagem/ imagem
4.Número		- Liga correctamente o nº à quantidade (até 3). -Verbaliza correctamente o nº até 5.

<sup>6</sup> Adaptada de Cró Braz (1996, 2006)

**Grelha de Observação do Desenvolvimento da Linguagem (dos 3 aos 6 anos)<sup>7</sup>**

OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	Actividades	Comportamentos
1. Expressar-se através de enunciados verbais correctos	Contagem de Histórias e descrição de imagens.  Conversas a partir de situações vividas	-Expressa-se através de palavras e frases simples e incompletas.  -Expressa o seu pensamento com palavras significativas, mas soltas (adjectivos, nomes, verbos...)  -Revela ter compreendido o conteúdo de mensagens simples e curtas.  -Manifesta compreender alguns símbolos do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação - MAKATON  -Compreende alguns símbolos de valor universal (ex: W.C.)
2. Aquisição de vocabulário.	Audiovisuais  Teatro  Marionetas  Fantoches	- Sabe escutar  - Manifesta interiorizar vocabulário ligado às suas experiências.
3.Reconhece a especificidade dos objectos e dos símbolos.	Actividades dentro e fora da sala de aula	-Nomeia o conteúdo de uma imagem simples.  -Conta história (sequência até 5 imagens)  -Sabe para que servem objectos de uso comum que estejam ligados às suas vivências.
4. Compreender/apreender os conceitos expressos pelas palavras.	Jogos  Conversas	-Compreende símbolos e palavras (poucas) em tabelas de presença - tabelas de tempo...

<sup>7</sup> Adaptada de Cró Braz (1996, 2006)

	Reprodução de textos	<ul style="list-style-type: none"><li>-Conhece símbolos e palavras (poucas) em tabelas de presença - tabelas de tempo...</li><li>-Reconhece algumas palavras ligadas às suas vivências.</li><li>-Emprega palavras ligadas às suas vivências</li></ul>
4. Expressa-se através da pré-escrita	<p>Elaboração de grafismos e desenhos.</p> <p>Cópia de traços, letras.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Realiza fichas de grafismos.</li><li>-Assiná-la graficamente (bolas - traços, cruces...) nas tabelas.</li><li>- Descobre e assinala em suporte de papel, itinerários simples.</li></ul>



### Grelha de Observação do Desenvolvimento Psicomotor (dos 3 aos 6 anos)<sup>8</sup>

Objectivos Desenvolvimentais	Actividades	Comportamentos
<p>1.Desenvolvimento do Esquema corporal.</p> <p>a)-Tomada de consciência do corpo Global</p> <p>b) Tomada de consciência das partes do corpo.</p>	<p>Actividades de psicomotricidade - Jogos</p> <p>Grafismos.</p> <p>Canções</p> <p>Actividades</p>	<p>-Salta a curta distância com equilíbrio.</p> <p>-Salta (pequena distância) a pés juntos com algum equilíbrio.</p> <p>- Falta de elasticidade nas pernas.</p> <p>-Salta sobre um pé (direito) pequenos saltos.</p> <p>-Caminha sobre uma linha com equilíbrio instável.</p> <p>- Participa nas actividades com os movimentos pedidos (após exemplificação):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rápidos, lentos, grandes, pequenos.</li> <li>• .Independência dos movimentos (só a independência dos membros requeridos)</li> <li>• Participação de todo o corpo implicado no movimento.</li> </ul> <p>-Movimenta o punho, a mão (com tendência a mão esquerda) e os dedos nas actividades gráficas.</p> <p>-Agarra correctamente na caneta e pincel.</p>
<p>2. Desenvolvimento da lateralidade.</p>	<p>Jogos</p>	<p>-Utiliza preferencialmente a mesma mão para atirar uma bola.</p> <p>-Utiliza o mesmo pé para chutar uma bola.</p> <p>-Constrói puzzles utilizando preferencialmente a mesma mão.</p> <p>-Olha através de um tubo (utilizando o olho esquerdo)</p> <p>-Larga e agarra objectos pequenos com a mão.</p> <p>-Utiliza a tesoura preferencialmente com a mão esquerda</p> <p>-Recorta uma linha direita no papel com dificuldade.</p> <p>-Utiliza o pincel preferencialmente com a mão direita.</p> <p>-Salta a pés juntos para atrás a pedido.</p> <p>-Salta a pés juntos para a frente a pedido.</p> <p>-Lança uma bola preferencialmente com a mão direita.</p>

<sup>8</sup> Adaptada de Cró Braz (1996, 2006)

		- Modela os materiais com pouca facilidade (plasticina, barro).
3- Motricidade Global	Jogos livres ou orientados	-Anda para a frente ao longo de uma linha direita com equilíbrio instável. -Salta num só pé com equilíbrio instável. -Falta de elasticidade nas pernas. -Está sentada à mesa com postura correcta por curtos espaços de tempo.
4- Motricidade fina.	Expressão plástica (colagens, pinturas, desenhos, recortes...)	-Agarra correctamente no pincel, tesoura e caneta. -O braço segue o movimento da mão. -Agarra o lápis com alguma flexibilidade.
5- Desenvolvimento da noção de espaço.	Actividades de psicomotricidade no exterior.  Desenhos, pinturas.  Actividades de expressão corporal.	-Conhece noções relativas a objectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em baixo</li> <li>• Em cima</li> </ul> - Desloca-se com facilidade no espaço que conhece. -Conhece o lugar de objectos mais familiares da sua escola ou turma. -Sabe arrumar os objectos no seu lugar. -As partes do corpo do boneco aparecem nos lugares correctos. -Utiliza o corpo todo durante a representação de personagens (após exemplificação). -Imita gestos à primeira tentativa. -Aponta correctamente todas as partes do corpo designados. -Desenha o boneco com cabeça, olhos, nariz, boca, tronco, membros superiores e inferiores, mãos e pés, cabelo.
6- Desenvolvimento da noção de tempo.	Dança de roda, cantigas, jogos motores com instrumentos musicais.  Actividades de linguagem.	-Movimenta-se ao som de música espontaneamente. -Movimenta-se em função de diferentes ritmos. - A criança utiliza o corpo todo nas movimentações rítmicas. -Utiliza as palavras soltas e mais significativas. -Conta pequenas histórias que já ouviu muitas vezes omitindo muitos pormenores. -Repete sempre com satisfação as palavras que o professor pede no decorrer das actividades.

## Grelha de Observação do Desenvolvimento Afectivo-relacional (dos 3 aos 6 anos)<sup>9</sup>

OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	Actividades	Comportamentos
1. Ser capaz de observar os sinais emotivos e sociais que caracterizam as pessoas	Actividades na sala de aula e no exterior	- Sensível aos sentimentos de alegria, tristeza de colegas e professores.
2. Ser capaz de distinguir a sua realidade social da dos outros colegas	Actividades individuais ou em grupo	-Reconhece a sua família e os seus colegas de turma , professores e auxiliares da escola.
3. Ser capaz de respeitar as regras do grupo	Jogos	-Conhece e cumpre as regras da sua turma: dentro e fora da sala de aula.
4. Ser capaz de colaborar com os outros.	Jogos	-Coopera sempre que solicitada. -Conversa com os colegas. -Brinca com s colegas.
5. Ser capaz de aceitar um papel ou vida do grupo.	Actividades em grande grupo.	-Imita o papel do adulto. - Canta, dança, representa sem timidez.

<sup>9</sup> Adaptada de Cró Braz (1996, 2006)

## Grelha de Observação da Sessão nº1

Passos da sessão	Observações
<b>1º</b> <b>A-</b> (Com suporte de imagem) Reconhecer verbalmente pelo nome os alunos e professores do ano anterior (duas turmas).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Reconheceu verbalmente os prof(s) e alunos das turmas do ano anterior.</li> </ul>
<b>B-</b> (Com suporte de imagem) Reconhecer verbalmente pelo nome os alunos e os professores do presente ano (duas turmas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Não conseguiu verbalizar pelo nome os prof(s) e alunos das novas turmas (1º ano) do presente ano.</li> </ul>
<b>2º</b> <b>A-</b> Associar cartões-fotos dos colegas do ano anterior (turmas 2º ano) com o Cartão-foto do seu professor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Conseguiu associar quase na totalidade todos os cartões.</li> </ul>
<b>B-</b> Associar cartões-fotos dos colegas (turmas do 1º ano) com o cartão-foto do seu professor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Conseguiu associar poucos cartões.</li> </ul>
<b>3º</b> <b>A-</b> Associar cartões-palavra a cartões-imagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Conseguiu associar</li> <li>• Alguns cartões-palavra a cartões imagens após várias tentativas e exemplificação.</li> </ul>
<b>4º</b> Realização de ficha em suporte de papel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Participou activamente na realização da ficha.</li> </ul>
<b>5º</b> Participação na actividade de grupo com a turma <b>(painel de aniversários)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda do professor para realizar este exercício.</li> <li>• Participou timidamente durante a actividade com a turma. Os colegas não solicitaram a sua ajuda.</li> </ul>
<p>- A J. teve que ser chamada a atenção, várias vezes, para permanecer adequadamente sentada numa cadeira.</p> <p>- Mostrou-se atenta a realizar os exercícios.</p>	

## Grelha de Observação da Sessão nº2

Passos da sessão	Observações
<b>1º</b> (Com suporte de imagem) Reconhecer verbalmente os momentos vivenciados durante a actividade anterior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Reconheceu verbalmente todos os momentos registados nas fotos.</li> </ul>
<b>2º</b> Colocar cartões-fotos de situações vivenciadas formando ideia-frase.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Foi possível com frases simples ditadas pela professora.</li> </ul>
<b>3º</b> Construir com cartões-palavra a frase correspondente a situações vivenciadas (suporte de foto). Ideias-frases do exercício anterior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Com muita ajuda e sugestões da professora. Várias tentativas.</li> <li>• Ainda não percebeu bem o que se pretendia.</li> </ul>
<b>4º</b> Colocar cartões-palavra ou cartões-imagens em lacunas deixadas numa frase.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Após várias tentativas conseguiu colocar cartão- palavra ou cartão-imagem (só utilização de uma lacuna).</li> <li>• Mais dificuldade na colocação do cartão-palavra.</li> </ul>
<b>5º</b> Realização de ficha em suporte de papel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Participou activamente na realização da ficha.</li> </ul>
<b>6º</b> Participação na actividade de grupo com a turma <b>(receita do bolo, a sua apresentação e o lanche)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda (do professor) para realizar este exercício.</li> <li>• Participou timidamente durante a actividade com a turma. Apresentou o resultado do seu trabalho (o bolo) e convidou a turma para o lanche)</li> </ul>
<p>- A J. teve que ser chamada a atenção, várias vezes, para permanecer adequadamente sentada numa cadeira.</p> <p>- Mostrou-se muito atenta a realizar os exercícios.</p>	

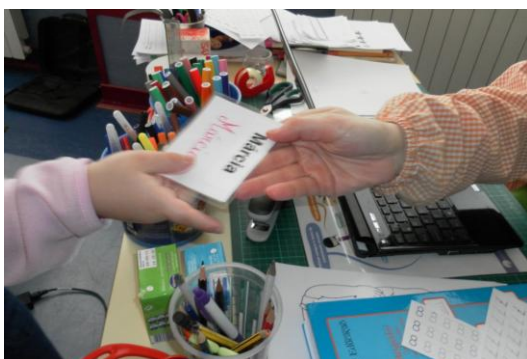
### Grelha de Observação da Sessão nº3

Passos da sessão	Observações
<b>1º</b> (Com suporte de imagem) Reconhecer verbalmente os momentos vivenciados durante a actividade anterior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Reconheceu verbalmente todos os momentos registados nas fotos.</li> </ul>
<b>2º</b> Colocar cartões-fotos de situações vivenciadas formando ideia-frase.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Foi possível com frases simples ditadas pela professora.</li> <li>• Conseguiu fazer uma frase sozinha: “o José come chocolate.”</li> <li>• Demonstrou alegria ao conseguir fazer uma frase com imagens.</li> </ul>
<b>3º</b> Construir com cartões-palavra a frase correspondente a situações vivenciadas (suporte de foto). Ideias-frases do exercício anterior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Por tentativas.</li> <li>• Já compreendeu o que se pretendia. Está muito mais confiante a realizar estes exercícios.</li> </ul>
<b>4º</b> Colocar cartões-palavra ou cartões-imagens em lacunas deixadas numa frase.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Após várias tentativas conseguiu colocar cartão- palavra ou cartão-imagem (só utilização de uma lacuna).</li> <li>• Mais dificuldade na colocação do cartão-palavra.</li> </ul>
<b>5º</b> Realização de ficha em suporte de papel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Participou activamente na realização da ficha.</li> </ul>
<b>6º</b> Participação na actividade de grupo com a turma <b>(bandeira de Portugal)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não necessitou de ajuda do professor para realizar este exercício.</li> </ul> <p>Participou activamente durante a actividade com a turma. Os colegas ajudaram-na a realizar as tarefas.</p>
<p>- A J. só teve que ser chamada a atenção para permanecer adequadamente sentada numa cadeira no início da sessão.</p> <p>- Mostrou-se muito atenta a realizar os exercícios.</p>	

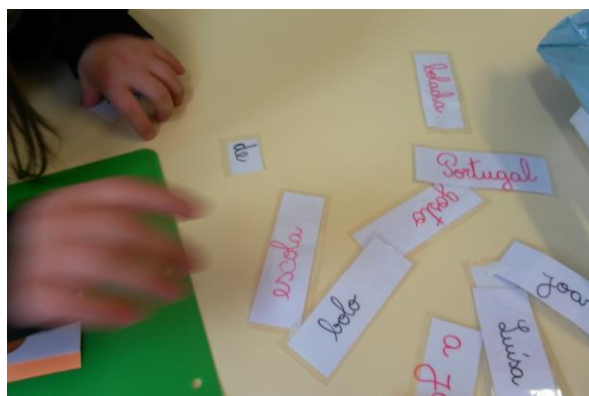
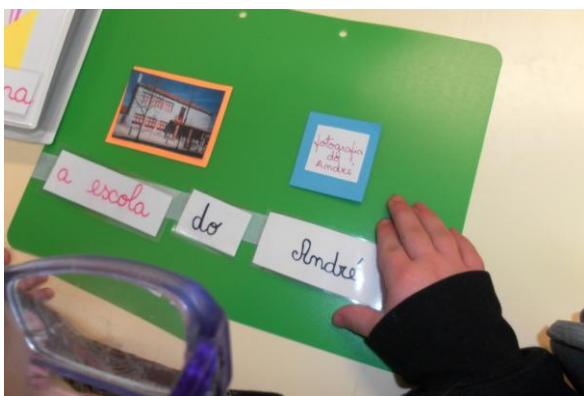
## Grelha de Observação da Sessão nº4

<b>Passos da sessão</b>	<b>Observações</b>
<b>1º</b> (Com suporte de imagem) Reconhecer verbalmente os momentos vivenciados durante a actividade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Reconheceu verbalmente todos os momentos registados nas fotos.</li> </ul>
<b>2º</b> Colocar cartões-fotos de situações vivenciadas formando ideia-frase.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Foi possível com frases simples ditadas pela professora.</li> <li>• Conseguiu fazer frases sozinha, utilizando palavras que ela já dominava.</li> <li>• Demonstrou alegria ao conseguir fazer uma frase com imagens.</li> </ul>
<b>3º</b> Construir com cartões-palavra a frase correspondente a situações vivenciadas (suporte de foto). Ideias-frases do exercício anterior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Por tentativas.</li> <li>• Já compreendeu o que se pretendia.</li> </ul>
<b>4º</b> Colocar cartões-palavra ou cartões-imagens em lacunas deixadas numa frase.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Após várias tentativas conseguiu colocar cartão- palavra ou cartão-imagem (utilização de duas lacunas).</li> <li>• Mais dificuldade na colocação do cartão-palavra.</li> </ul>
<b>5º</b> Realização de ficha em suporte de papel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitou de ajuda para realizar este exercício.</li> <li>• Participou activamente na realização da ficha.</li> </ul>
<b>6º</b> Participação na actividade de grupo com a turma. <b>(painel itinerário)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não necessitou de ajuda (do professor) para realizar este exercício.</li> <li>• Participou activamente durante a actividade com a turma.</li> </ul>
<p>- A J. só teve que ser chamada a atenção para permanecer adequadamente sentada numa cadeira no início da sessão.</p> <p>- Começou a trabalhar, sem erros, com o movimento visual e manual da esquerda para a direita.</p> <p>- Mostrou-se muito atenta a realizar os exercícios.</p>	

## Fotografias das Actividades







## Imagens de fichas de trabalho em suporte de papel

